

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIZABETH PAZELLO

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR: DA CEREJA DO BOLO ÀS DUAS PONTAS
DO ICEBERG

CURITIBA

2019

ELIZABETH PAZELLO

INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR: DA CEREJA DO BOLO ÀS DUAS PONTAS
DO ICEBERG

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Pazello, Elizabeth

Internacionalização na UTFPR-CT : da cereja do bolo às duas pontas do iceberg. / Elizabeth Pazello. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

1. Globalização. 2. Língua inglesa. 3. Ensino superior – Paraná.
4. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. I. Martinez, Ronald, 1968 -.
II. Título.

CDD – 378.8162



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ELIZABETH PAZELLO** intitulada: **INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR: DA CEREJA DO BOLO ÀS DUAS PONTAS DO ICEBERG**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ, que após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 23 de Agosto de 2019.




RONALD BARRY MARTINEZ
Presidente da Banca Examinadora



ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



LUIZ MAXIMILIANO SANTIN GARDENAL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MIRIAM SESTER RETORTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ATA Nº943

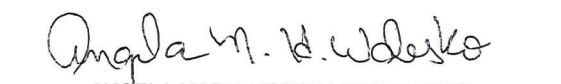
ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM LETRAS

No dia vinte e tres de agosto de dois mil e dezenove às 15:00 horas, na sala 302, Rua Dr. Faivre, nº 405 - Ed. D. Pedro II, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **ELIZABETH PAZELLO**, intitulada: **INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR: DA CEREJA DO BOLO ÀS DUAS PONTAS DO ICEBERG**, sob orientação do Prof. Dr. RONALD BARRY MARTINEZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: RONALD BARRY MARTINEZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LUIZ MAXIMILIANO SANTIN GARDENAL (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MIRIAM SESTER RETORTA (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RONALD BARRY MARTINEZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 23 de Agosto de 2019.




RONALD BARRY MARTINEZ
Presidente da Banca Examinadora



ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



LUIZ MAXIMILIANO SANTIN GARDENAL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MIRIAM SESTER RETORTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À minha filha Kendra que veio para me ensinar;
Ao meu filho João Arthur pelo privilégio da chegada à minha vida;
Ao meu marido Altamir pela admiração incondicional;
À minha irmã, Eliane, e à minha mãe, Guiomar, pela ajuda e entrega constantes;
À minha neta Júlia pela honra de me fazer vovó;
Ao meu genro, Gustavo, pela generosidade;
À minha cunhada, Cristiane, pela fé sempre presente;
À vida que me trouxe pessoas inspiradoras como Fátima Beatriz Rathie de Andrade, Denise Kluge, Iara Bruz, Juliana Zeggio Martinez, Jacqueline Lindstron, Lisa Skau Ribeiro, Maristela Pugsley, Ana Maria Martins, Clarissa Jordão e Jussara Kopp;
Ao Ron pela orientação;
À UTFPR-CT pela inspiração acadêmica;
À banca, Miriam Retorta, Ângela Walesko, Eduardo Figueiredo e Luiz Gardenal, pela leitura respeitosa;
Às bençãos da saúde, persistência e conhecimento;
Aos meus gatos pela discreta companhia;
Ao meu pai, ao meu sogro e à minha sogra que, mesmo de tão longe, sempre me mostram
Que enxergamos melhor com o coração.

RESUMO

Esta tese explora as percepções do conceito de internacionalização na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba (UTFPR-CT), para identificar o impacto desse conceito no *modus operandi* da instituição com foco no surgimento do cenário linguístico-pedagógico docente e suas características. Aplicada com uma abordagem predominantemente qualitativa, a metodologia da pesquisa caracteriza-se como do tipo exploratório de método misto. Os dados foram gerados a partir de questionário e entrevista, cuja interpretação foi auxiliada por categorias interpretativas por meio de *code scheme*, axial coding e do software AntConc na explicitação de variáveis no enredamento do conceito de internacionalização na UTFPR-CT. Para sua estruturação, três movimentos organizacionais específicos foram elaborados. O primeiro é a busca de marcas semânticas incorporadas ao conceito de internacionalização em sua intersecção com dois outros construtos sociais pertinentes, nomeadamente, a globalização e a educação universitária. O segundo enfoca o reconhecimento dos impactos do processo de internacionalização no que se refere ao *modus operandi* da universidade em questão. Por sua vez o terceiro aborda a premência de ressignificação da episteme do cenário pedagógico na internacionalização resultante da configuração linguístico-pedagógica inerente. Em resposta aos objetivos, disponibilizou-se uma revisão de literatura nacional e internacional sobre internacionalização do ensino superior, com foco na relação entre globalização, educação universitária e interculturalidade, além de contemplar a trajetória histórico-social da universidade supracitada frente ao processo de internacionalização institucional. Com base na revisão de literatura, análise e interpretação dos dados concluiu-se que as estratégias para a internacionalização na UTFPR-CT se articulam predominantemente a partir do conceito de modelo de internacionalização passiva em torno de uma mobilidade predominantemente estudantil. Nessa razão, a percepção do conceito de internacionalização na universidade é a de um processo integrador positivo de dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão da instituição no sentido de integrar a universidade ao ethos da globalização. Em vista disso, ao ser associado ao segmento de educação universitária, o conceito de internacionalização incorpora marcas semânticas de educação como serviço prestado em consonância com o modelo neoliberalista de universidade heterônoma. Ainda que o lucro não seja motivação expressiva para a internacionalização dentro da instituição, é unânime o reconhecimento do aumento de competitividade em busca de notoriedade em relação a rankings internacionais e ao volume de publicação acadêmica. Os programas de aprendizagem e proficiência em língua estrangeira privilegiam a língua inglesa, o que autoriza a caracterização da UTFPR-CT como um locus de enunciação no qual há a ratificação do papel hegemônico da língua inglesa como meio de instrução em cenário de internacionalização. Com efeito, a necessidade de comando da língua inglesa e o reconhecimento da peculiaridade do cenário pedagógico do professor na internacionalização são mencionados como medulares para o sucesso das ações institucionais de internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização. Língua inglesa. Cenário pedagógico do docente na internacionalização. Crenças docentes.

ABSTRACT

This thesis examines the way the concept of internationalization is perceived at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, henceforth UTFPR-CT (Federal University of Technology of Paraná State in Curitiba), to identify its impact on the university's modus operandi with special attention to the emergence of a new pedagogical and linguistic field in the internationalization scenario which relates to the professor in internationalization settings. The research follows a mixed-method approach whereas data was interpreted from a qualitative perspective. Data stemmed from a questionnaire and an interview whose interpretation and analysis were aided by computer tools such as the code scheme, axial coding, and the software AntConc. Three steps were strategic to structure the research. The first one relates to the finding that semantic traits which are incorporated to the concept of internationalization to better understand its overlapping two other social constructs, namely, globalization and higher education. In turn, the second focuses the recognition of the impacts of the internationalization process as far as the university's modus operandi is concerned. The third entails the call for a resignification of the teacher's pedagogical setting to meet internationalization demands due to a peculiar pedagogical and linguistic environment under construction. In order to attain the objectives, an overall review of national and international literature on internationalization of Higher Education was carried out with special concern on globalization, university education and interculturality. Valuable information on the historical background of UTFPR-CT as well as its standing along the internationalization continuum was carefully added. Relying on the literature review, data analysis and interpretation, it was possible to conclude that UTFPR-CT strategies towards internationalization mostly reflect the outbound internationalization model. As for the institutional perception of the concept, internationalization is defined as an integrating and positive process which binds together international and intercultural fields what includes the sectors of undergraduation, graduation and research in such a way that the university becomes part of the globalization ethos. As the concept of internationalization enters the field of higher education, it incorporates the semantic trait of education as service rendered in consonance with neoliberal views, although the profit does not show as the main aim of internationalization at UTFPR-CT. In turn the increase in competitiveness in search of high positions in university rankings or academic publishing is widely acknowledged. It is also a fact that fostering programs for foreign language learning and proficiency enhances the English language. Therefore, the university can be classified as a locus of enunciation where the hegemonic role of the English language as a medium of instruction is reinforced. In fact, the urge to the command of English and the emergence of a peculiar pedagogic teacher setting in internationalization processes are admitted as crucial towards success of institutional actions towards internationalization.

Keywords: Internationalization. English Language. Pedagogical teaching environment in international settings. Teachers' beliefs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PERTENCIMENTO À CLASSE MUNDIAL	142
FIGURA 2 - DIVULGAÇÃO INTERNA E DOCUMENTAL DE RANQUEAMENTO NO PDI	180
FIGURA 3 - DIVULGAÇÃO INTERNA DE RANQUEAMENTO INSTITUCIONAL ...	181
FIGURA 4 - DIVULGAÇÃO INTERNA E DOCUMENTAL DO RANKING THE	181
FIGURA 5 - PAÍSES QUE RECEBERAM ALUNOS EM MOBILIDADE E RESPECTIVOS NÚMEROS	209
FIGURA 6 - PAÍSES QUE ENVIARAM ALUNOS À UTFPR EM MOBILIDADE EM 2018 E SEUS NÚMEROS	210
FIGURA 7 - DADOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DUPLA DIPLOMAÇÃO, ACORDOS, MISSÕES INTERNACIONAIS, COMANDO DE LÍNGUA INGLESA E POSIÇÃO NO RANKING INTERNACIONAL	223
FIGURA 8 - COMPONENTES BASILARES DO FAZER-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO	236
FIGURA 9 - QUADRO ANALÍTICO PARA EMI	272
FIGURA 10 - COMPONENTES DA EPISTEME EMI EM CENÁRIO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	272

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CONSTRUTOS <i>NAÇÃO, PÁTRIA, ESTADO-NAÇÃO</i> E <i>ESTADO MODERNO</i> : MARCAS SEMÂNTICAS EM SUAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS	62
QUADRO 2 - TRAJETO HISTÓRICO–IDENTITÁRIO DO HOMO-SAPIENS.....	67
QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E POSSÍVEIS AÇÕES PRÓ-INTERNACIONALIZAÇÃO	79
QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS PROGRAMÁTICAS EM NÍVEL INSTITUCIONAL	80
QUADRO 5 - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	81
QUADRO 6 - MODERNIDADE LÍQUIDA E MODERNIDADE SÓLIDA: CARACTERÍSTICAS CONTRASTANTES CONFORME BAUMAN ...	97
QUADRO 7 - METÁFORAS-CONCEITO COMO MARCAS SEMÂNTICAS NA TRILOGIA GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA	100
QUADRO 8 - CRITÉRIOS (NÃO) CONSIDERADOS PELOS RANKINGS ACADÊMICOS: COMPARAÇÃO	169
QUADRO 9 - PRINCIPAIS RANKINGS DA CONTEMPORANEIDADE	172
QUADRO 10 - CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DOS RANKINGS INTERNACIONAIS COMO REFERENCIAIS NA COMPOSIÇÃO DO RANQUEAMENTO NACIONAL RUF	174
QUADRO 11 - CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL	178
QUADRO 12 - VALORES INSTITUCIONAIS E SEUS EIXOS	197
QUADRO 13 - AÇÕES DA UTFPR-CT PARA A GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE 2016-2020.....	211
QUADRO 14 - ACORDOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO DISPONÍVEIS NO CAMPUS CURITIBA	213
QUADRO 15 - REDES E ASSOCIAÇÕES PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA UTFPR-CT	214
QUADRO 16 - SIGLAS E PROGRAMAS E ACORDOS E PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA NA UTFPR-CT	215

QUADRO 17 - DESCRITIVO DA ATUAÇÃO DA UTFPR EM AÇÕES DE MOBILIDADE INTERNACIONAL	219
QUADRO 18 - PARTICIPAÇÃO CAMPUS CURITIBA NO ENVIO E RECEBIMENTO DE ESTUDANTES EM MOBILIDADE INTERNACIONAL EM RELAÇÃO AOS DEMAIS CAMPI	220
QUADRO 19 - TRAÇOS SEMÂNTICOS INCORPORADOS AO FAZER-PEDAGÓGICO E O FAZER-INTERNACIONAL DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UTFPR-CT	235
QUADRO 20 - COMPETÊNCIAS DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA INTERNACIONALIZAÇÃO	246
QUADRO 21 - CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS PERGUNTAS NORTEADORAS DA TESE E OS OBJETIVOS PRINCIPAL E SECUNDÁRIOS	277
QUADRO 22 - EXEMPLOS DE CATEGORIAS DE ANÁLISE POR CODIFICAÇÃO POR RÓTULOS	296
QUADRO 23 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA E RESPECTIVOS OBJETIVOS	301
QUADRO 24 - VISUALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA, DOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E DAS UNIDADES DE ANÁLISE: RELAÇÃO CALEIDOSCÓPICA	310
QUADRO 25 - CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT	325
QUADRO 26 - DIFICULDADES PREVISTAS FRENTE AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT	325
QUADRO 27 - RISCOS À INTERNACIONALIZAÇÃO	325

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RANKING RUF/2018: MÉDIA GERAL + CLASSIFICAÇÃO NOS CRITÉRIOS ENSINO E INTERNACIONALIZAÇÃO	175
TABELA 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR	313
TABELA 3 - GRAU DE IMPORTÂNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO	314
TABELA 4 - PRESSÃO PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	314
TABELA 5 - FONTE DE FORMAÇÃO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	315
TABELA 6 - FATORES PRIVILEGIADOS EM POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT	315
TABELA 7 - DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	316
TABELA 8 - RISCOS QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO PODE TRAZER	316
TABELA 9 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DESVALORIZA A IES BRASILEIRA.....	317
TABELA 10 - HÁ CARÊNCIA DE GESTORES FORMADOS NA ÁREA DE INTERNACIONALIZAÇÃO	317
TABELA 11 - A INTERNACIONALIZAÇÃO PRIVILEGIA A MOBILIDADE DISCENTE PARA PAÍSES PAÍSES ESTRANGEIROS	318
TABELA 12 - A INTERNACIONALIZAÇÃO CONTRIBUI PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE ACADÊMICA DE NOSSO PAÍS	318
TABELA 13 - O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DEVE ENVOLVER PARCERIAS COM IES INTERNACIONAIS DE NOTABILIDADE....	319
TABELA 14 - A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO TEM OBJETIVOS ESPECIFICADOS POR DOCUMENTOS NA IES ONDE TRABALHO	319
TABELA 15 - AS DECISÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DEVEM PARTIR DOS GESTORES QUE COMPÕEM A COMISSÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	319
TABELA 16 - AS PARCERIAS PRIORIZAM UNIVERSIDADES DE PAÍSES DE LÍNGUA INGLESA	320
TABELA 17 - OS GESTORES DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE MINHA INSTITUIÇÃO TÊM FORMAÇÃO NA ÁREA	320
TABELA 18 - A FALTA DE EXPERTISE NA ÁREA DIFICULTA O ANDAMENTO DO PROCESSO EM MINHA IES	321

TABELA 19 - A FALTA DE EXPERTISE NA ÁREA DIFICULTA O ANDAMENTO DO PROCESSO EM MINHA IES	321
TABELA 20 - A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA IES BRASILEIRA DEVE... ..	322
TABELA 21 - CRENÇAS E (DES)CRENÇAS ACERCA A INTERNACIONALIZAÇÃO CONFORME O QUESTIONÁRIO	323

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação
ANPROTEC	Associação Nacional das Entidades Promotoras e Empreendimentos Inovadores
ARINT	Assessoria de Relações Internacionais
ARWU	(Shangai) Academic Ranking of World Universities
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRAFITEC	Brasil France IngénieurTechnologie
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CE	Comunidade Europeia
CEFET-PR	Centro de Educação Federal de Educação Técnica do Paraná
CEFR	Common European Framework of Reference
CMES	Conferência Mundial sobre Ensino Superior
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CPTP	Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores
CRI	Conselho de Revisão Institucional
CsF	Ciências sem Fronteiras
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais

DEPEDUC	Departamento de Educação
DIRINTER	Diretoria de Internacionalização
DIREC	Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias
EAP	English for Academic Purposes
EIL	English as an International Language
EF EPI	Índice de Proficiência em inglês da <i>English First</i>
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as a Lingua Franca
ESP	English for Special Purposes (= Inglês Instrumental)
EMI	English as a Medium of Instruction
ERT	European Table of Industrialists
ES	Ensino Superior
ESP	English for Specific Purposes
ETAs	English Teaching Assistants
ETFPR	Escola Técnica Federal do Paraná
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FIES	Financiamento Estudantil
GATS	General Agreement on Trade in Services
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
GQT	Gestão de Qualidade Total
ICLHE	Integrating Content and Language in Higher Education
IES	Instituto de Ensino Superior

IPB	Instituto Politécnico de Bragança
LDB	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s)
LOEI	Lei Orgânica de Ensino Industrial
LR	Leiden Ranking
MARCA	Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEI	Mobilidade Estudantil Internacional
MOL	Medium of Learning
NuLi	Núcleo de Línguas
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAEC OEA-GCUB	Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação da Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PMPF	Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica
PPI	Político-Pedagógico Institucional

PPP	Plano Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPAT-BRASIL-MÉXICO	Programa de Bolsas de Pós-graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais Brasil-México
PROREC	Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PYP	Preparatory Year Programme
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência (para línguas) = CEFR
QS	Quacquarelli Symonds World University Rankings
REPARTE	Rede Paranaense de Incubadoras e Parques Tecnológicos
RUF	Ranking Universitário Folha de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SIBRATEC	Sistema Brasileiro de Tecnologia
THE	Times Higher Education
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TRIP	Tratado de Comércio dos Direitos de Propriedade Intelectual
UE	União Europeia

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
URGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTC	Universidade Tecnológica de Compiègne
UTFPR-CT	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTFPR-CT	UTFPR-CT- Campus Curitiba

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ECOLOGIA DA TESE	16
1.1 DA PESQUISADORA E GÊNESE DO TEMA	16
1.2 JUSTIFICATIVA	27
1.3 OBJETIVOS	30
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	31
1.5 ESTRUTURA DA TESE	32
2 INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE: A CEREJA DO BOLO	37
2.1 PREÂMBULO.....	37
2.2 NAÇÃO EM INTERNACIONALIZAÇÃO: ENREDAMENTO CONCEITUAL E SOCIOCULTURAL.....	47
2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO: A CEREJA DO BOLO	63
2.3.1 Do Conceito e Acepções do Termo Internacionalização	67
2.4 GLOBALIZAÇÃO: CONSEQUÊNCIAS HUMANAS E DESUMANAS	83
2.5 INTERCULTURALIDADE EM FOCO NO CENÁRIO PEDAGÓGICO	103
2.5.1 Dimensão linguística, interculturalidade e internacionalização.....	119
2.6 ENSINO UNIVERSITÁRIO E A INTERNACIONALIZAÇÃO.....	128
2.6.1 As universidades: contexto histórico-social	129
2.6.2 Educação universitária e internacionalização: simbiose.....	148
2.6.3 <i>Rankings</i> : universidade e o modelo neoliberal	166
3 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT: O ICEBERG DE DUAS PONTAS	
192	
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA UTFPR-CT: DE LICEU À UNIVERSIDADE	192
3.2 IDENTIDADE INSTITUCIONAL E PERSPECTIVA DE AÇÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	196
3.3 O PDI E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO	207
3.4 O PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA PONTA DO ICEBERG	227
3.4.1 Dimensão pedagógica.....	231
3.5 LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NA INTERNACIONALIZAÇÃO: OUTRA PONTA DO ICEBERG.....	251
3.5.1 EMI: da sigla à episteme da internacionalização.....	258
4 METODOLOGIA DE TRABALHO: O FIO DA MEADA	275
4.1 PRINCÍPIOS OPERANTES NA CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE	279

4.2 MÉTODO MISTO: A CAMINHO DE RUPTURA E CONVERGÊNCIA	286
4.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	300
4.3.1 Documentação: Pesquisa bibliográfica; documentos institucionais, registros em arquivo e publicações em sítios	301
4.3.2 Questionário	303
4.3.3 Entrevista	306
4.3.4 Ferramentas tecnológicas	308
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS GERADOS.....	312
5.1 DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO.....	312
5.2 DADOS GERADOS PELA ENTREVISTA	326
5.3 DAS 15 PREMISSAS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UTFPR-CT	340
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CEREJA DO BOLO AO ICEBERG E ÀS DUAS PONTAS DO ICEBERG.....	347
6.1 DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT	348
6.2 DO IMPACTO INSTITUCIONAL DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	349
6.3 DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CENÁRIO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO	352
6.4 DO IMPACTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT	352
6.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	355
6.6 RUMOS PARA PESQUISA FUTURA.....	357
REFERÊNCIAS.....	358
APÊNDICE 1: INSTITUIÇÕES PARCEIRAS, ABRANGÊNCIA DE PROGRAMAS E VIGÊNCIA.....	384
APÊNDICE 2: ACORDOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO	389
APÊNDICE 3: PEC-G E PAÍSES PARCEIROS.....	391
APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO	392
APÊNDICE 5: ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	397

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ECOLOGIA DA TESE

1.1 DA PESQUISADORA E GÊNESE DO TEMA

A premissa de que *internacionalizar a universidade é preciso* tornou-se crença educacional mesmo antes da avalanche do fenômeno da globalização. No entanto, também é certo que o termo *internacionalização*, sensível aos contínuos de tempo, espaço e contexto socioeconômico, rende uma investigação pertinente na busca da percepção enquanto conceito e subsequente implementação enquanto processo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba, doravante UTFPR-CT.

Ademais, o entendimento do termo *internacionalização* também é preciso. Na verdade, aí está a gênese desta tese. Aliado à importância do tema na contemporaneidade, um gosto analítico pela dimensão etimológica estimulou uma opção metodológica capaz de evidenciar marcas semânticas de traços semânticos incorporados à percepção desse termo. Sem dúvida, tais noções habitam o fazer-institucional e individual de cada um daqueles envolvidos com o processo de internacionalização na UTFPR-CT, o que as torna estruturais ao entendimento do referido processo frente ao desejo de pertencimento da dimensão de ensino universitário à comunidade globalizada e à era cibernética.

Em vista disso, não por acaso, esta investigação surge de mãos de docente no curso de Letras-Inglês na referida universidade. O ponto de partida da investigação foi a recorrência de discursos institucionais acerca da Internacionalização tal qual a *cereja do bolo* em diferentes vozes e lugares, reuniões de departamento e em semana de formação acadêmica. Simultaneamente, veio a constatação de que a percepção do conceito de internacionalização pelos docentes e funcionários revelava expectativas múltiplas. Em face da densidade que questões de linguagem emprestam ao cenário de ensino e aprendizagem, um estudo da percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT seria pertinente, ainda que complexa. Cabe esclarecer que a intenção da pesquisa não é buscar o conceito hegemônico, mas proporcionar um entendimento situado e interdisciplinar posto que a análise conceitual proposta traria componentes com inserção em diferentes áreas de conhecimento em diferentes instâncias do processo na referida instituição.

Em verdade, a atuação como professora de inglês e português é base firme para a curiosidade e interesse em relação à internacionalização como processo institucional. Paralelo ao interesse pela dimensão linguística dessa pesquisadora, atrelou-se outro, igualmente previsível, concernente à formação docente. São faces da mesma moeda. De um lado, a investigação destaca a agência docente no cenário pedagógico na internacionalização e, de outro, enfoca o papel da língua inglesa como meio de instrução nesse contexto linguístico-intercultural na internacionalização.

Um desafio substancial ao docente na internacionalização diz respeito à exigência do comando do idioma estrangeiro como meio de instrução em sala de aula. Tal demanda resulta da oferta de sua disciplina em inglês como uma ação pró-internacionalização institucional.

Em vista disso, a contribuição com a docência na internacionalização é aporte justificado no cenário pedagógico da instituição e carente de investigação. Na intenção de preenchimento dessa lacuna, a experiência profissional de mais de 40 anos com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e cerca de 20 anos na área de formação de formadores foi decisiva na empreitada de análise pedagógico-didática desse espaço docente como *lócus* de enunciação na *internacionalização*, de forma empírica e contextualizada.

Outro aspecto relevante em relação ao uso do inglês como meio de instrução motiva ambas, pesquisa e pesquisadora. Esse aspecto diz respeito à articulação oportuna entre a prática docente no cenário de internacionalização e a área de metodologia de ensino de língua inglesa. Muito provavelmente o interesse frente à elaboração e implementação de projetos de internacionalização educacional na UTFPR-CT deu vazão à valorização da expertise do professor de língua estrangeira no que tange ao fazer-pedagógico peculiar na internacionalização. Isso decorre do teor linguístico-cultural inerente aos contatos acadêmicos na dinâmica de internacionalização. Nessa razão, admite-se a contribuição metodológica que tal expertise pode trazer ao supracitado cenário emergente.

Enfim, o processo de internacionalização, a partir da intersecção entre o cenário da internacionalização e a metodologia de língua inglesa, fornece subsídio acadêmico valioso para a problematização do fazer-pedagógico docente como parte

relevante acerca do papel da universidade de agir glocalmente¹ na formação integral do *homo sapiens* com criticidade, responsabilidade e autonomia.

Outrossim, a área de atuação do professor na internacionalização adquire um escopo amplo se entendida como uma aba da área de didática do magistério superior. Desse pertencimento, em uma universidade fortemente tecnológica, infere-se que considerações de cunho profissionalizante tendam a prevalecer sobre aquelas metodológicas que abrangem características didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem² em si. Em verdade, coloca-se à tona que a abordagem conteudista das disciplinas tende a ser transferidas à internacionalização curricular, o que impacta diretamente o cenário do cenário didático-pedagógico do professor na internacionalização na UTFPR-CT.

A reflexão acerca da formação docente continuada ganha urgência na configuração do papel do professor na internacionalização. Isso porque, nesse contexto pedagógico emergente, o docente precisa articular a episteme, a experiência pessoal, valores e aspectos afetivos perante o cenário intercultural em construção.

Nessa razão, conforme Vaillant e Marcelo Garcia (2012), o desenvolvimento do professor caracteriza-se como atitude permanentemente questionadora e um processo contínuo. Assim, o exercício da docência visa enredar saberes com vista à formação de sujeitos protagonistas e autônomos. Com isso em mente, concorda-se também com Tozetto (2010) quando a autora ressalta que o processo de ensino e aprendizagem não pode se distanciar da preocupação pedagógica de buscar conexões entre o *conhecido*, representado pela agência docente do conteúdo disciplinar em língua nativa, e o *desconhecido*, ou seja, o uso do inglês como meio de instrução em processo de internacionalização. Para tanto, é imprescindível a fundamentação baseada em interrelações didáticas que gerem compreensões tanto no professor na internacionalização como no estudante envolvido no processo, sem esquecer todos os envolvidos em sua gestão, elaboração e operacionalização

¹ O uso do termo 'glocalmente' remete à Canclini (1995) implicando dinâmicas da instituição (locais) e outras (globais) envolvidas em zonas de contato intercultural. Com base no antropólogo, infere-se que o local e o global não são instâncias antagônicas e excludentes. (CANCLINI, 1995, p. 85). Ainda quer-se ratificar que não existe a condição global sem raízes locais. Da mesma forma não existe algo global que seja igual para todos. (Sousa Santos, 2010).

² Cabe esclarecer que percebo o ensinar/aprender como uma ação única, ou seja, conjunta. A mesma carga semântica se aplica ao termo ensino-aprendizagem ainda que grafado 'ensino e aprendizagem'.

Cabe enfatizar que a intenção da pesquisa não é de oferecer modelos ao *locus* pedagógico em surgimento ou de fossilizar metanarrativas na área educacional. Reforça-se que o esforço metodológico pretende ser esclarecedor e facilitador perante o entendimento do conceito de internacionalização na UTFPR-CT e sua repercussão dentro da instituição, principalmente nas dimensões linguístico-pedagógica e social.

Em razão disso, a pesquisa concebe a instituição tal qual *locus* didático de enunciação em processo de internacionalização. Pretende-se identificar e reconhecer componentes nas duas dimensões supracitadas. Na UTFPR-CT é certo que ambas se mostram igualmente complexas por envolverem sujeitos, a linguagem³ e o cenário de ensino e aprendizagem em língua estrangeira.

Sobremais, em sua origem, já se delineava o alcance semântico da característica de ‘ser internacional’ como construto institucional na referida universidade. Na primeira década do século XXI, cabe mencionar que o pertencimento da universidade à classe mundial⁴ se fortaleceu na medida em que *internacionalizar-se* tornou-se promessa em campanhas para a eleição de reitor da UTFPR-CT em 2012 e 2018, respectivamente, a ponto de ser incluído como meta institucional no Plano de Desenvolvimento Institucional⁵ tal qual o mote de excelência acadêmica.

Indubitavelmente, o tema *internacionalização* coloca de imediato questões pedagógicas complexas e interdisciplinares. Essas questões envolvem o campo metodológico do professor na internacionalização bem como a questão do inglês como meio de instrução em seu bojo. Com efeito, neste processo, o papel do idioma, a relação intercultural e o contexto pedagógico de 3º grau caracterizam fatores que ambientam a presente pesquisa na área da Linguística Aplicada⁶.

A opção pela LA é estratégica. O escopo da área permite a análise de elementos de natureza pragmática e semântica (ROBERTS, 1998) de forma enredada. Essa abrangência deve-se ao fato de que os achados nessa área impactam diretamente a percepção e análise do conceito de internacionalização na instituição.

³ Não farei distinção entre os termos *língua* e *linguagem* porque não é o foco do trabalho, sendo, portanto, ambos usados de modo intercambiável. Cabe ressaltar que como Bakhtin (2003), acredita-se que língua/linguagem são espaços de construção de sentidos e identidades.

⁴ Uma classificação de superioridade à universidade internacional. Mais informação sobre os termos *universidade internacional* e *universidade de classe mundial* será dada no capítulo 2, item 2.6.3 e no Quadro 85.

⁵ Doravante, PDI.

⁶ Doravante LA.

Estruturais ao presente estudo, essas dimensões envolvem diretamente a perspectiva da área da *linguagem em uso* em um cenário universitário de ensino e aprendizagem.

Outro fator que coloca o presente estudo no campo de estudo da LA é a certeza de que a interpretação do conceito de internacionalização se fundamenta nas percepções dos participantes, a partir de sua localidade e inserção na glocalidade, já mencionada anteriormente⁷. Tal perspectiva vai abranger a problematização do referido conceito em relação à instituição federal que se coloca como uma “estrutura discursiva em um campo estruturado por padrões de diferenciação e hierarquização de formas e sentidos, produzidos e sustentados por regimes de poder e matrizes socioculturais e político ideológicas” (SIGNORINI, 2008, p. 139).

Ainda que a autora não tenha seu foco em um construto⁸ social como a internacionalização, sua análise, dentro da LA, é pertinente e frutífera. A razão para tanto é que Signorini (2008) destaca sobremaneira a propriedade reflexiva da língua em uso em relação às capacidades metacognitiva e metacomunicativa dos usuários dessa língua em interação social. Além disso, tais capacidades são analisadas na medida em que auxiliam a articulação e o entendimento de aspectos interculturais em ambientes pedagógicos de internacionalização.

Da mesma forma, admite-se a possibilidade de associação da dimensão linguístico-discursiva constitutiva da vida social, contemplada na análise da autora, à percepção do conceito de internacionalização aqui permeada pelo trabalho com o inglês como meio de Instrução, doravante EMI⁹, trabalho esse que diferencia o contexto linguístico-pedagógico intercultural. Isto é possível porque a percepção conceitual em questão se fundamenta e é fundamentada pela dinâmica de fatores pragmáticos, políticos, ideológicos e socioculturais, sendo que esses incluem os epistemológicos, morais e éticos, particularmente aplicáveis ao tema em questão.

Tais como as formas linguísticas, o entendimento e a operacionalização de conceitos se dão por meio da mobilização de estruturas socioculturalmente legitimadas. Estas evidenciam fatores peculiares ao contato intercultural que

⁷ Ou seja de forma glocalmente situada. Para maiores esclarecimentos cf. nota de rodapé na página 17.

⁸ *Construtos* são mapas mentais que temos da realidade. Eles se baseiam em nossas experiências e observações. Em ciência, *construto* designa um conceito teórico não diretamente observável. Exemplos de construtos são personalidade e amor, por exemplo. Tais conceitos são usados na linguagem comum, mas para se tornarem um construto científico necessitam de uma definição clara e de um embasamento empírico.

⁹ A sigla EMI corresponde às iniciais do termo em inglês, ou seja, *English as a Medium of Instruction*.

potencialmente têm impacto na percepção do conceito de internacionalização dos participantes da pesquisa. Nessa razão, pode-se inferir que as especificidades culturais são percebidas como constitutivas dos processos de interpretação da dimensão linguístico-discursiva e, analogamente, essenciais ao entendimento dos conceitos.

Contudo, essa bagagem interpretativa pode atuar antagonicamente. Em uma face, ergue *pontes* na medida em que promove a compreensão, enquanto em outra, vem para erguer *muros*, como atesta Roberts (1998), ao analisar detalhadamente seus efeitos como causadores de potenciais mal-entendidos nesse tipo de prática sociointeracional.

Dentro da LA, a expectativa de se fazer *pontes* é um dos argumentos no qual Roberts (1998) se baseia para defender a pertinência de se desenvolver a competência metapragmática¹⁰ em contextos educacionais. Tal competência a ser desenvolvida diz respeito à consciência de que a relação entre o uso da língua e o contexto social em que se dá o uso, bem como de que o desenvolvimento da habilidade de se reconhecer as regras locais e não-locais que eventualmente estejam operando em relações interculturais.

Além disso, ainda em consonância com o escopo da LA, a análise da linguagem em ambiente de ensino e aprendizagem é colocada como pano de fundo ao longo da presente pesquisa na busca da percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT.

Ademais, a percepção dos conceitos não se restringe aos níveis de organização simbólica da linguagem. Como Foucault (2002), acredita-se que a interpretação de conceitos se pauta no conhecimento enciclopédico de mundo embasado nos saberes sobre o universo discursivo, no qual as sentenças circulam, o que ecoa Signorini (2008). Isso posto, afirma-se que as percepções constroem e são construídas de objetos repletos de marcas semânticas, além de pressupostos e implícitos¹¹ culturais.

¹⁰ Roberts (1998, p. 111) advoga que para se ter consciência metapragmática não basta saber usar a língua, mas é preciso compreender que a participação e o entendimento de práticas sociais se fundamentam em uma língua comum, mas não no compartilhamento de um mesmo repertório cultural e sociolinguístico.

¹¹ Para mais informação acerca de 'pressupostos' e 'implícitos', ver "A abordagem do texto" (TATIT, 2017 In: FIORIN, 2017, p. 165-209).

Em suma, da LA, empresta-se a noção de que o processo de internacionalização nas universidades pode ser examinado como um evento sociointeracional. Nessa perspectiva, esse evento ressalta o impacto de relações de padrão sociocultural na comunicação intercultural (Roberts, 1998). Por sua pertinência, é sensato assinalar outro impacto importante. Ele consiste da sobreposição dos construtos *educação* e *comércio*, inerentes ao fenômeno da internacionalização na universidade. Como consequência da contiguidade não-afim, quebras de paradigmas decorrentes dessa mescla evidenciou a necessidade de se examinar os referidos construtos a partir de um olhar holístico e sócio-histórico como estratégia de potencializar uma mescla o menos conflitante possível.

Para tanto, o diálogo com outros saberes se fez preciso. Por conseguinte, o caráter interdisciplinar desta pesquisa se realizou primordialmente a partir de inserções nas áreas da Educação, Filosofia, Psicologia, Política, Sociologia, Análise do Discurso, a Sociolinguística, Pedagogia, Políticas Educacionais e Metodologia de Ensino de Língua Inglesa.

Além de envolver diferentes áreas de conhecimento, a presente tese dialoga com vários trabalhos na área. A tese de Suša Rene (2016), intitulada *Social Cartographies of Internationalization of Higher Education: a study of exceptionalist tendencies and articulations*, oferece uma revisão de literatura acerca de internacionalização no Ensino Superior no Canadá.

A autora descreve o processo de internacionalização com base em teorias coloniais e decoloniais à medida que reflete sobre ele. Ela oferece uma análise abrangente da percepção do conceito de internacionalização, caracterizando-o conforme três orientações discursivas, nomeadamente, liberal, neoliberal e crítica, respectivamente. Por meio de uma análise pormenorizada da autora, é possível constatar os tipos de narrativa e mitos que constituem os discursos da excepcionalidade benevolente dos canadenses perante a noção de internacionalização. Nessa perspectiva, Suša Rene expõe minuciosamente narrativas nas quais os sujeitos se declaram tolerantes perante a noção de internacionalização em universidades canadenses. Outro fator interessante é a postura da autora de não exacerbar o tom de dúvida da veracidade da natureza da boa-vontade perante o referido processo nas universidades no país das declarações dos canadenses ao longo de sua pesquisa.

A descrição, análise e discussão das orientações discursivas da investigação de Suša Rene contribuem significativamente com a construção epistêmica desta pesquisa no que tange à fundamentação epistêmica em autores como Bhabha (1994) Mignolo (2002), Quijano (1999) e Spivak (2002), os quais foram analogamente fontes de inspiração da literatura desta pesquisa.

Igualmente relevante a este estudo é o trabalho de Sônia Pereira Laus (2012), denominado *A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. A investigação traça um panorama histórico da internacionalização no Brasil e no mundo como contexto sociopolítico para subsequentemente analisar os trâmites administrativo-burocráticos do processo de internacionalização na *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC) pormenorizadamente.

Releva-se que o detalhamento dessa instituição federal fornece fundamentação bibliográfica relevante a esta tese, principalmente no concernente a esclarecimentos relativos à definição e considerações conceituais do imaginário social de Taylor (2004), ricamente subsidiado pela fundamentação epistêmica de Andreotti (2016) e Paulston & Liebman (1994), a partir de quem consolidaram-se reflexões viscerais acerca do imaginário global a partir de Steger (2008).

A mesma relação de complementariedade se delineia entre a presente investigação e a tese de Juliana Zeggio Martinez (2017) intitulada *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Educação Superior*. Em verdade, há acentuada intertextualidade temática entre esses estudos que parte do fator de ambos discorrerem sobre o tema *internacionalização* como primeiro plano. Muito dessa pertinência se deve principalmente pela meticulosidade da autora quando discorre detalhadamente sobre a colonialidade¹² do poder eurocêntrico e convida à análise da assimetria do diálogo entre culturas em uma inseparabilidade entre globalização, neoliberalismo¹³ e colonialidade, além de enfatizar o viés mercadológico da educação na era da internacionalização.

¹² Quijano (1997) cunhou o conceito de *colonialidade* como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial.

¹³ Doutrina, desenvolvida mundialmente a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim em um grau mínimo.

A ótica crítico-reflexiva adotada por Martinez (2017) é muito produtiva para a problematização do teor do processo de internacionalização no Brasil. Isso porque contribui com subsídios importantes em relação à contextualização socioeconômica da perspectiva da racionalidade do grupo latino-americano frente ao processo de internacionalização local e globalmente.

Por sua vez, a tese de título *O Processo De Internacionalização No Ensino Superior Brasileiro: Um Estudo de Caso Sobre a Universidade Estadual do Paraná* sob autoria de Alessandra Quadros da Silva Zamboni (2018) se vincula diretamente com a presente pesquisa. A autora faz uma cuidadosa análise de uma universidade pública estadual paranaense. Sem dúvida, aproximação significativa no teor dos textos das referidas teses, principalmente pelos pormenores acerca do trâmite burocrático inerente ao processo de internacionalização, conquanto a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR¹⁴) e a UTFPR-CT serem instituições públicas.

Zamboni centraliza uma investigação profunda do processo de internacionalização na referida instituição estadual, com base em análise de políticas e deliberações institucionais em relação às ações delas decorrentes, a partir do conceito de internacionalização de Knight (2004 e 2008) sob a ótica da decolonialidade, detalhadamente fundamentada em Quijano (1997, 2014); Mignolo (2007); Dussel (2000) e Grosfoguel (2007), referências relevantes aqui e nas teses de Suša Rene e de Martinez.

Analogamente importantes para o questionamento e entendimento da peculiaridade da composição de um campo docente na internacionalização, foram as considerações de Deise Mancebo (2004) acerca da produção docente em tempos de globalização bem como os estudos de Maria das Graças Medeiros Tavares e Patty Emanoela Alves Gonçalves de Sena (2004) sobre o papel social da universidade na formação do educador.

Outro diálogo frutífero desta tese compreende a produção científica sobre educação superior. Com base nas análises e comprometimento das teses e trabalhos supracitados no que tange ao potencial de contribuição dos achados enredados sob o tema 'internacionalização', o *Banco de Dados Universitas/Br*¹⁵ pode seguramente

¹⁴ Universidade Estadual do Paraná. Zamboni focaliza o campus de Paranaguá em sua tese.

¹⁵ Esse Banco de Dados resulta de um projeto Integrado, sob a Coordenação da Profa. Marília Morosoni (UFRGS/ULBRA), pesquisadores de diversas instituições: UFRGS, FURB e ULBRA, na região Sul;

considerar a ampliação de seu repositório acerca do tema *Internacionalização da Educação Universitária* de forma a inserir dois tópicos oportunos aqui expostos. São eles, *o construto da língua inglesa como meio de instrução* (EMI) e *o perfil docente no cenário pedagógico de internacionalização*. Quanto ao escopo do referido repositório, cabe mencionar a existência de uma categoria denominada ‘Corpo Docente’ (DOC) no *Banco de Dados* supracitado (MANCEBO; FÁVERO, 2004) para a qual as reflexões acerca da formação docente na área de Internacionalização podem certamente contribuir.

Na esteira da maior visibilidade e destaque institucional, seria proveitosa a criação e alimentação de um eixo temático para publicações nacionais e internacionais na universidade intitulado *Internacionalização no ES ou Internacionalização na Universidade* para o referido Banco de Dados (MOROSONI, 2004). Ademais, é importante esclarecer que nesse Banco existe a categoria ‘Universidade e Modelos Internacionais’. No entanto, ela se tornaria mais objetiva se alimentada a partir de chamadas mais específicas.

Oportunamente, convém assinalar que o processo de internacionalização não é *simples* ou tão *natural* como faz crer o discurso sobre ele. Há uma pluralidade de fatores éticos, semânticos e socioculturais estabelecidos que se complexificam ao longo de um processo historicamente construído. À conta disso, de modo formidável, ergue-se tal qual um *iceberg* a julgar sua complexidade e estrutura emaranhada.

Desse *iceberg* da internacionalização, a presente pesquisa se interessa, como mencionado anteriormente, por três dimensões inerentes à implementação do processo de internacionalização na UTFPR-CT. A opção pelas dimensões recai sobre o papel decisivo que cada uma exerce nas escolhas e tomada de decisão ao longo da construção desse processo. A primeira, de cunho epistemológico, tem o intuito de identificar a percepção do conceito de internacionalização por docentes, coordenadores, diretores e funcionários, ligados ao processo de internacionalização, no campus Curitiba da UTFPR-CT.

Por sua vez, a segunda dimensão versa sobre o impacto da referida percepção e delineação do cenário pedagógico do professor na internacionalização e decorre da problematização da percepção conceitual do termo *internacionalização*. A

UFRJ, UFF, UFRRJ, UERJ, UCP, UFMG, UNIMEP, UNISO, USP, UNIFESP, na região Sudeste; UFAL, na região Nordeste; UFPA, na região Norte e UFMT, UFG e UCDB, na região Centro-Oeste.

partir da análise conceitual implementada na dimensão anterior, refletir o papel do docente na internacionalização na UTFPR-CT torna-se estratégico. Isso caracteriza refleti-lo como um espaço pedagógico contíguo à formação de recursos humanos com destaque na arena da internacionalização da referida universidade em sua inserção na sociedade do conhecimento.

Nesse contexto, simultaneamente, as crenças, atitudes e ações relativas ao conceito e processo de internacionalização ganham destaque. Longe de ser simples, por um lado, competências pedagógicas desse professor frente ao desafio da sala de aula trazem à tona características individuais do docente que estão armazenadas em sua vivência didática. Enquanto, por outro, ainda que peculiar, o contexto da internacionalização traz em seu bojo as expectativas da instituição que ambientam o processo e as referidas competências.

Por conseguinte, em um primeiro momento, a agência desse professor no contexto citado será duplamente articulada. a partir da informação proveniente da abordagem metodológica assimilada e da percepção individual do conceito de internacionalização. Dado o caráter sistêmico do processo de ensino e aprendizagem, a informação proveniente da abordagem metodológica assimilada e da percepção individual do conceito de internacionalização atuam como eixos que se mesclam vertiginosamente. Portanto, o fazer-pedagógico do docente na internacionalização se alinha como um processo híbrido e dinâmico entre a formação individual e a formação institucional mediado pelas relações de poder que atuam horizontal e verticalmente na instituição.

Por fim, a terceira dimensão enfoca o uso da língua inglesa como EMI no contexto de internacionalização na UTFPR-CT. Cumpre-se, para tanto, a verificação do impacto da língua inglesa com o trabalho com o EMI nas crenças e no perfil do professor na internacionalização. Nesse contexto, o comando da oralidade e da escrita da língua inglesa vem como habilidade desejada de docentes e discentes no protocolo didático-pedagógico da internacionalização. À conta disso, inerente ao esforço de a instituição *internacionalizar-se*, espera-se do professor o comando de língua inglesa paralelamente a duas outras competências, quais sejam, a didática e o domínio do conteúdo da disciplina ministrada, anteriormente mencionadas.

Dada a natureza sociopolítica e linguística do tema ‘internacionalização’, a análise dessas três dimensões em contexto educacional universitário envolve

considerações interdisciplinares. Parte-se aqui de que o conhecimento não se constitui de forma compartimentalizada, ou seja, disciplinar.

Desse modo, reitera-se que a perspectiva de se transitar por diferentes saberes é produtiva na organização e desenvolvimento do embasamento teórico da presente pesquisa. No entanto, vai além do pensar ‘entre disciplinas’. A ideia é de que a apreensão do conhecimento se dê à medida que os sujeitos transitem por diferentes disciplinas na construção dos saberes, para vozeir simplificadamente Morin (2001, 2002). Em verdade, a dinamicidade e a permeabilidade do processo ativa a atribuição de sentidos, os quais vão surgindo a partir desse trânsito.

Por fim os esclarecimentos dados até aqui serão complementados na próxima seção. Nela, contemplam-se mais detalhes sobre a justificativa e significância da presente investigação.

1.2 JUSTIFICATIVA

O termo ‘justificativa’ traz em si pelo menos dois sentidos. O primeiro nos remete às razões pelas quais a investigação é relevante com a apresentação de uma sequência de argumentos articulados em uma relação de causa. O segundo sentido, por sua vez, relaciona-se à contribuição que a pesquisa trará, privilegiando a concatenação do pensamento em uma relação de finalidade. Nessa razão, os dois sentidos cabem neste segmento, pois informam percursos argumentativos complementares e igualmente produtivos à pesquisa.

As razões para a opção pelo tema ‘percepção do conceito de ‘internacionalização’ residem na incipiência de pesquisa na área. Além disso, cabe relevar a lacuna existente na UTFPR-CT quanto ao construto *internacionalização* não só em relação a seu histórico na instituição, mas também, e principalmente, no impacto pedagógico de implementação do próprio processo de internacionalização na referida instituição, o que inclui o impacto de crenças do professor na internacionalização.

No tangente à finalidade, com inspiração no estudo de caso da UFSC, a investigação visa oferecer subsídios para contribuir com estudos sobre o tema, além de apresentar a análise de percepções do conceito de internacionalização enquanto construto associado à globalização.

Igualmente produtiva é a intenção de colaborar com a área de Metodologia de Ensino Superior acerca do contexto pedagógico da internacionalização a partir do reconhecimento do espaço didático-pedagógico do docente na internacionalização como um ambiente de ensino e aprendizagem específico.

Adicionalmente, a pesquisa pretende destacar o surgimento do cenário pedagógico do ‘professor na internacionalização’, o que inclui o perfil, percepções, *modus operandi*, expectativas e angústias na composição da crença pedagógica desse docente.

Ao oferecer melhor fundamentação operacional da ação institucional com diferentes países nas instâncias do processo de internacionalização em sua singularidade na UTFPR-CT, a presente investigação contribuirá analogamente para o entendimento da particularidade de cada um deles, ao mesmo tempo que possa vislumbrar o grau de intersecção que as ações institucionais apresentam nas diferentes parcerias internacionais.

Ademais, percebe-se o presente trabalho como possível alavanca na inspiração e elaboração de um “Plano Institucional de Internacionalização Curricular”, etapa vital ao emergente cenário de internacionalização educacional. A internacionalização do currículo é sobremaneira importante quando considerado que a UTFPR-CT estabelece acordos de internacionalização com diferentes países. Cada uma dessas plataformas oferece material frutífero para análise e, quando compartilhado, será benéfico tanto intra como interinstitucionalmente.

Muito significativo é relevar que a pesquisa se justifica pela proposta de buscar e examinar referências ao processo de internacionalização no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) da UTFPR-CT, além de identificar ações e acordos de internacionalização, acordos de dupla diplomação firmados e instituições e países parceiros.

Ademais, uma visão histórica diacrônica pretende mostrar a trajetória da instituição em busca das marcas semânticas incorporadas ao conceito de internacionalização ao longo de 100 anos de existência da UTFPR-CT como instituição educacional.

A identificação dessa marcas serve ao intuito de realçar peculiaridades e generalidades de premissas ou ações de internacionalização institucionais na expectativa de que a informação gerada possa contribuir, direta ou indiretamente, com o corpo docente e não-docente ligados ao processo de internacionalização.

Nessa mesma razão, vem a menção aos princípios operantes fundantes das considerações feitas ao longo desta tese visa informar a proposta de a UTFPR-CT internacionalizar-se à medida que o *continuum* histórico da instituição é resgatado em busca de marcas semânticas da noção de internacionalização.

Similarmente, a análise dessa historicidade, alinhada à extensa revisão de literatura em segmentos afins, pretende reconhecer fatores relevantes ao longo da construção da identidade institucional em seu movimento para a internacionalização.

Em verdade, abordar a internacionalização na universidade não é empreitada inovadora. Pelo contrário, a universidade parece já ter nascido instituição ‘internacional’. Contudo, a caminhada diacrônica do termo *internacionalização* é pano de fundo interessantíssimo para a investigação dos sentidos a ele incorporados ao longo dos contextos que atravessa. Nesse sentido, a proposta de captura da mudança no escopo e no significado do termo *internacionalização* vem acrescentar significância à pesquisa também por esse viés.

É apropriado lembrar que a intenção desta tese não é fornecer uma perspectiva unificadora e omniabrangente sobre o assunto. Em vez disso, pretende explorar os construtos de forma a oferecer uma interpretação situada, conquanto fundamentada, que oportunize perspectivas múltiplas à reflexão com vista às perguntas norteadoras da pesquisa. Também não é enfatizar conflitos eventualmente resultantes de percepções e expectativas opostas perante o construto internacionalização e outros tópicos dele decorrentes. Indubitavelmente está no desejo de reconhecer a multiplicidade de vozes e os diversos e emaranhados pontos de vista frente a uma abordagem na qual interpretações e premissas enfraqueçam a dualidade ‘certo’ ou ‘errado’.

Logo, o foco não é a busca da dissonância ou assonância dos conceitos e da episteme propostos. A ideia é apoiar a possibilidade de um entendimento baseado no conceito de agonismo proposto por Chantal Mouffe (2013). Segundo a autora, a coexistência do diferente é possível com base na perspectiva da complementariedade no dissenso.

Nessa razão, o sujeito reconhece legitimidade da diferença de forma que, em instituições, a perspectiva antagonista das interações de lugar a negociações e acordos sejam conduzidos de forma agonística uma vez que o conflito é inerente à democracia.

Alinhados às justificativas tanto do núcleo como da periferia da tese, os objetivos de pesquisa são explicitados na subseção a seguir de modo que o foco desta investigação seja evidenciado e sua argumentação ganhe um norte.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo nuclear desta pesquisa é examinar a percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT e sua repercussão institucional a partir da voz de envolvidos com o processo de internacionalização, nomeadamente docentes, coordenadores, diretores e técnicos administrativos.

Do núcleo, desprendem-se dois objetivos secundários e articulados. O primeiro é delinear o cenário pedagógico do professor na internacionalização. O segundo é caracterizar a língua inglesa como meio de instrução, ou seja, como língua adicional da internacionalização.

Frente a tais objetivos, em uma pesquisa de método misto e de cunho etnográfico, como participantes, selecionaram-se funcionários da UTFPR-CT, ligados ao processo de internacionalização em diferentes instâncias para que o processo ganhasse representatividade.

O ponto de partida para a geração de dados foi um questionário sobre a ecologia do processo de internacionalização na referida instituição. As respostas explicitaram percepções relativas ao entendimento do conceito por parte dos participantes, bem como evidenciaram informação importante no concernente a expectativas, dificuldades e características inerentes ao processo, como questões de operacionalidade, *rankings* universitários e políticas linguísticas de internacionalização, por exemplo.

Com base na análise das percepções dos dados gerados no questionário, seguiu-se uma entrevista guiada com 15 (quinze) participantes. Desta vez, o foco de interesse foi a percepção do conceito de internacionalização, o andamento e implementação do processo na UTFPR-CT, além da problematização de fatores linguísticos e pedagógicos.

Tanto quanto os objetivos, as perguntas norteadoras da pesquisa têm papel metodológico relevante, posto que os inspiram e alimentam. Além disso, elas fundamentam premissas estruturantes para a evolução e desenvolvimento do tema apresentado. Nessa razão, o próximo segmento trará as indagações fundamentais

para o desenvolvimento das ideias e das discussões a elas pertinentes, além de referência para a organização da argumentação.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Defende-se aqui que as perguntas de pesquisa adquirem um papel tal quais premissas fossem. Isso se deve ao fato de ajudarem a estabelecer coesão e coerência no trabalho ao mesmo tempo funcionam como pistas importantes pela característica de remeterem sinteticamente às ideias-chave da investigação, o que facilita o entendimento do todo. Isto posto, seguem as quatro perguntas-premissas desta tese.

1. Como a percepção do conceito de internacionalização se apresenta na UTFPR-CT?
2. Qual a repercussão dessa percepção na instituição?
3. Como o cenário pedagógico do professor na internacionalização na UTFPR-CT pode ser ressignificado a partir das premissas institucionais de internacionalização?
4. Qual o impacto da língua inglesa como língua da internacionalização?

Em verdade, as respostas da primeira e da segunda perguntas de pesquisa estão intimamente relacionadas. Analogamente e não por acaso, aquelas dadas à terceira e à quarta perguntas também se vinculam.

Cabe ressaltar que, pela sua função de eixos organizadores, elas serão retomadas na seção de interpretação e análise dos dados de forma a evidenciar a conexão estabelecida com os objetivos propostos com base na fundamentação teórica e interpretação dos dados gerados.

Na sequência, vale ressaltar que o teor das perguntas norteadoras funciona como pista no que diz respeito à organização estrutural da pesquisa, antecipando a sistematização epistêmica e metodológica. Por conseguinte, nessa certeza, o próximo segmento apresenta a estrutura da tese, no intento de contribuir não só para a articulação do trabalho como um todo, mas também para possibilitar o entendimento da metáfora anunciada no título da tese.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

De uma ótica otimista, uma boa articulação entre títulos e subtítulos em um sumário de tese resultaria a percepção de coesão e coerência textuais e a expectativa de uma apreensão de seu conteúdo o mais significativa possível. Nessa razão, em um primeiro momento, a leitura dos títulos dos capítulos pode servir a um macroentendimento, ou seja, das unidades maiores de organização. Por sua vez, estas vão sendo pormenorizadas à medida que seções e subseções informam diretamente os subtítulos oferecidos, respeitando-se a hierarquia e formatação gráfica.

Com isso em mente, o foco será a exposição de cada capítulo pela importância na construção do entendimento-macro. Seis capítulos compõem a tese.

O primeiro se intitula 'Considerações Iniciais: ecologia da tese'. Com a função de preâmbulo, é composto de cinco subseções que buscam agregar subsídios de originalidade, legitimidade, utilidade e distinção à tese.

O capítulo é iniciado com a apresentação da pesquisadora e seu *locus* discursivo como ambientação para o detalhamento da gênese do tema e seu contexto. Na sequência, vêm segmentos curtos que trazem a 'Justificativa', os 'Objetivos principal e secundários' da investigação e as 'Perguntas de Pesquisa', respectivamente. Por fim, inclui-se a apresentação da estrutura da tese e devidas considerações acerca do valor de antecipação que títulos embutem.

Denominado 'Internacionalização na universidade: a cereja do bolo', o segundo capítulo é o mais extenso. Apresenta considerações da área de interesse na pesquisa no intuito de funcionar como ponto de partida e porto seguro das argumentações e reflexões postas. Por conseguinte, abre com a seção 'Preâmbulo', que traz esclarecimentos medulares não só de apresentação dos tópicos incluídos no capítulo, mas também de sua articulação nas áreas de interesse.

Na sequência, apresenta-se a seção dos conceitos estruturantes. Nela, o *iceberg* abre com a análise etimológica da palavra 'nação' pelo seu papel motriz no termo 'internacionalização', destaque nessa seção.

Assim, a análise etimológica, a partir dos traços semânticos em *nação*, é apresentada em um primeiro momento. Na sequência, incluem-se o histórico do processo de internacionalização, as acepções do termo, abordado em detalhe a partir de considerações semânticas, filosóficas e políticas no contexto de

internacionalização, a motivação para o referido processo e os critérios de inserção internacional.

Em continuidade, atenção foi dada à problematização do cenário de internacionalização nas universidades a partir de considerações de cunho filosófico, sociopolítico e linguístico-pedagógico, respectivamente.

Ainda no capítulo dois, a complexidade da trilogia formada pelos construtos 'Internacionalização', 'Globalização' e 'Educação' justifica que esses dois últimos sejam pormenorizados individualmente. Em vista disso, o construto 'globalização' é apresentado a partir da orientação sociopolítica de que, na contemporaneidade, as análises e discussões acerca das acepções do referido termo se pautam na orientação do modelo neoliberalista, cuja dimensão de alcance é global.

Neste esteio, os efeitos humanos e desumanos da globalização são abordados. Em uma face, vislumbra-se a expectativa de cooperação e globalização, ao passo que de outra, configura-se o prenúncio de fragmentação social e digital em um contexto social de desigualdade e competição, em meio à mercantilização da área educacional.

Na sequência do capítulo, evidencia-se o vínculo entre os campos da educação universitária e da internacionalização educacional. O impacto das marcas semânticas incorporadas aos termos *nação*, *internacionalização* e *educação* é detalhado como relevante ao entendimento do sentido do construto Educação.

Em que pese a relação entre a educação universitária e o processo de internacionalização, um breve panorama histórico é inserido na perspectiva de se abordar a criação da UTFPR-CT e seu papel e perfil tecnológico desde a criação.

Seguindo o intuito de contextualizar a instituição em questão, pormenorizam-se considerações econômicas, políticas e sociais frente à trilogia internacionalização, globalização e o campo educacional universitário, ressaltando a contribuição de tal detalhamento para o entendimento do percurso investigativo da presente pesquisa ao relacioná-lo à trajetória da noção de educação como bem-estar (BAUMAN, 1999; BUTLER; SPIVAK, 2007) para outra, de educação como *commodity* (JORDÃO, 2004).

Em continuidade aos elementos da referida trilogia, o ensino universitário e a internacionalização são os construtos abordados. Um breve histórico situa o contínuo universitário sem perder de vista sua aproximação da internacionalização em sua inserção no *modus operandi* da globalização e no cenário neoliberal, o que inclui a

discussão e reflexão acerca dos *rankings* universitários em termos de sua natureza e função.

A próxima seção deste capítulo discorre sobre a interculturalidade como construto inerente à noção de internacionalização. Com base em Friedman (2002), apresentam-se retóricas do construto 'identidade', as quais resultam do impacto dos processos de globalização e de internacionalização como zonas emblemáticas de contato linguístico-cultural de implicaturas sociopolíticas.

A partir do papel estrutural frente aos trâmites da internacionalização como processo, ressalta-se a dimensão linguística do contato intercultural. Para tanto, exploram-se a noção de indissociabilidade de língua e cultura bem como o conceito de língua como discurso (JORDÃO, 2013), noções essas que permeiam o impacto do contato cultural entre colonizador e colonizado, cujo teor informa contextos de internacionalização educacional. Considerando a importância da língua sociointerativamente, optou-se por desenvolver a noção de alteridade em contatos interculturais, considerando essa relação como emblemática em contatos linguísticos.

Por fim, em relação aos elementos da trilogia, o ensino universitário e a internacionalização são os construtos abordados. Um breve histórico situa o contínuo universitário em sua aproximação da internacionalização, a partir de sua inserção no *modus operandi* da globalização e no cenário neoliberal, o que inclui a discussão e reflexão acerca dos *rankings* universitários em termos de sua natureza, impacto e função.

O terceiro capítulo intitula-se 'A internacionalização na UTFPR-CT: o iceberg de duas pontas'. É composto de cinco seções. A primeira traz o histórico dessa instituição, suas peculiaridades e marcas semânticas de conceitos em uso desde sua criação como escola técnica até ser transformada em universidade tecnológica em 2005.

Na seção seguinte, reforçam-se aspectos identitários da instituição e perspectivas de ação internacional, enquanto a terceira seção focaliza o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) em relação às estratégias de internacionalização.

Enquanto o perfil e o contexto pedagógico do docente da internacionalização em seu papel substancial frente ao referido processo é assunto da quarta seção, a última vai tratar da língua inglesa como meio de instrução em termos da função e elementos constituintes da episteme do trabalho com EMI. Por fim, cabe destacar que essas são as duas pontas do *iceberg* antecipadas no título desta tese.

Em continuidade, o quarto capítulo, denominado *Metodologia de pesquisa: o fio da meada*, apresenta o recorte metodológico de pesquisa, esclarecendo a maneira como as escolhas metodológicas se alinham à incumbência de potencializar ora a análise dos dados gerados, ora sua interpretação. Ao compromisso da plataforma metodológica, soma-se o de agregar legitimidade e validade a todas as etapas de desenvolvimento da investigação.

Nesta razão, há três seções funcionalmente articuladas no capítulo quatro. A primeira delas identifica e esclarece os princípios operantes basilares ao estudo, enquanto a próxima seção discorre sobre o método misto em suas vantagens, composição e aplicabilidade à presente tese para na última descrever e explicar as instrumentos e procedimentos para a geração dos dados.

Por sua vez, o quinto capítulo, sob o título ‘Análise e interpretação dos dados gerados’, tem função e significância magnas. As seções apresentam os dados gerados e sua interpretação de forma a trazer à tona a contribuição dos dois principais instrumentos de pesquisa utilizados, o *questionário* e a *entrevista*, cujas análises são desenvolvidas em seções separadas.

Para maior clareza da relação da análise e interpretação dos dados gerados a partir e narrativas dos participantes à fundamentação epistemológica aqui apresentada, as perguntas-norteadoras de pesquisa serão retomadas e vinculadas aos objetivos propostos.

Neste capítulo ainda, a partir da representação do conceito de internacionalização na UTFPR-CT, a ecologia do processo de internacionalização na referida instituição é descrito, desvendando-lhe aspectos linguístico-pedagógicos, político-sociais e filosóficos.

Por sua vez, o sexto capítulo, intitulado ‘Considerações finais, da cereja do bolo ao *iceberg* e às duas pontas do *iceberg*’, não só retoma o percurso investigativo, mas também articula as contribuições da literatura apresentada com vistas à defesa da tese, a qual é construída a partir da análise dos dados gerados.

Para visibilizar essa fundamentação na literatura da área e potencializar a contribuição com a UTFPR-CT, o capítulo final é enriquecido por quinze (15) premissas fundantes para o entendimento do processo de internacionalização principalmente na dimensão linguístico-pedagógica.

Ao mesmo propósito, alinham-se respostas às perguntas de pesquisa em sua vinculação aos objetivos propostos. O intuito é oferecer uma plataforma de referência

à UTFPR-CT como fruto do empenho na análise pormenorizada dos efeitos do processo de internacionalização institucional. Por fim, o capítulo elenca possíveis contribuições acadêmicas e práticas da tese, sugere recomendações para pesquisas futuras, bem como aponta algumas limitações do estudo.

Por fim, a abordagem da macroestrutura da tese delineado nesse capítulo fundamenta o entendimento da pesquisa como um todo, ao mesmo tempo que contextualiza cada um dos capítulos na sequência. Nessa razão, o capítulo 2 explora a dimensão de análise conceitual como inspiradora da investigação e porto de partida segura para a problematização do termo *internacionalização*. Sem dúvida, a maior extensão do capítulo seguinte é compatível pela envergadura das discussões, análises e reflexão acerca da ecologia do processo de internacionalização na UTFPR-CT.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE: A CEREJA DO BOLO

2.1 PREÂMBULO

Antes de iniciar a tarefa de analisar o termo ‘internacionalização’, central à pesquisa, é indispensável esmiuçar as características, premissas e funções inerentes à análise conceitual como recurso produtivo para o desenvolvimento desta tese. Tal adequação fica ainda mais relevante perante o fato de que toda a análise e considerações ocorrem sob o prisma da linguagem cujo espectro se torna decisivo na captura de nuances semânticos na percepção do termo internacionalização.

Com efeito, eleger os conceitos como alavanca para recuperar marcas semânticas a eles agregadas é descortinar o contínuo do entendimento que o sujeito lhe foi imprimindo. Por conseguinte, essa possibilidade ratifica que os sujeitos são também historicamente construídos.

Um argumento a favor dessa produtividade ‘linguagem, sujeito e análise conceitual’ está em Marcuschi (2008). O autor afirma que “não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos”. Com isso em mente, reitera-se a certeza de que a vivência intercultural, inerente a zonas de contato na internacionalização, vai dar complexificar a construção de sentidos em cenários pedagógicos interculturais como o analisado na investigação aqui proposta.

Nesta razão, a análise conceitual torna-se basilar quando se pretende identificar traços semânticos incorporados aos conceitos evidenciado pelos participantes, todos da UTFPR-CT, acerca do processo de internacionalização e a influência dessa percepção na implementação do processo de internacionalização institucional.

Cabe reiterar que elementos de natureza contingencial das marcas semânticas ao longo do *continuum* de uso da terminologia é tão importante quanto o é a identificação e entendimento dos traços que o constituem. Com isso se quer dizer que para potencializar a mostra desses significados conceituais, é relevante sintonizar os achados relativos ao exame dos conceitos com a análise de discursos em que se realizam. Desse modo, leva-se em consideração que eles não são fixados em um sentido posto, pois tendem a agregar marcações do entorno sociopolítico de seu *continuum* de uso.

Seguramente a análise de conceitos se justifica pelo discernimento que traz acerca de elementos retóricos e ontológicos. Em especial, isso ocorre quando tais conceitos são examinados em seu papel de alicerce epistemológico sobre o qual crenças, análises e discussões se assentam, como é o caso na presente pesquisa.

Após informação acerca da funcionalidade da análise conceitual como opção produtiva na busca de marcas semânticas dos termos, cabe ressaltar aspectos que exigem cautela ao longo de sua realização. Isso devido ao fato de conceitos serem tais quais esponjas se mostrarem sensíveis à recuperação dos traços semânticos incorporados ao seu sentido.

É importante mencionar que a abordagem de análise precisa levar em consideração os contextos socioculturais, econômicos e políticos nos quais estão imbricados. Dessa forma, a opção de lhes dar destaque deve assumir basicamente três riscos, nomeadamente, a ‘ambiguidade’, o ‘uso retórico’ e a ‘opacidade’.

Perante a possibilidade de os conceitos se tornarem ambíguos¹⁶, é recomendado reconhecer a ambiguidade como vetor possível resultante a condição de permeabilidade conceitual para que a análise não se perca nessas circunstâncias.

Outro vetor de cautela é a possibilidade de termos se tornarem “ocos”, ecoando a classificação de Torres Santomé (2003). Em consonância com o autor, essa categoria inclui palavras que se esvaziam de sua essência e passam a ser usadas retoricamente. Em vista disso, deve-se considerar que pode haver esvaziamento de marcas semânticas do termo ao longo do continuum temporal. Nesse caso, o uso do termo possivelmente se aproxima de um uso retórico, ou seja, desprovido de algumas de suas marcas semânticas fundantes. Há de se considerar que o esvaziamento possa ser indício de ‘modismo’, ou seja, um uso responsivo ao momento sem que seu sentido faça parte do *modus operandi* da instituição.

Bauman (1999) recomenda prudência com o trabalho com análise conceitual. O autor recomenda cautela analítica no caso de o conceito ser novo ou lugar-comum. Segundo ele, parece haver uma ‘névoa’ que cerca tanto ‘palavras de moda’ como ‘conceitos’ de tal forma ‘dissipá-la’ nos permite acessar o entendimento de traços de significado mais pormenorizados desses conceitos. Logo, para Bauman, tal opacidade pode resultar em uma condição de inquestionabilidade do conceito na lógica de que

¹⁶ Por ‘ambiguidade’ entenda-se a possibilidade de os traços constituintes dos termos receberem diferentes interpretações, posto que sensíveis a diferentes culturas e épocas.

“quanto mais experiências [os conceitos] pretendem explicar, mais opacos se tornam. Quanto mais numerosas as verdades ortodoxas que desalojam e superam, mais rápido se tornam cânones inquestionáveis” (BAUMAN, 1999, p. 7).

De forma convergente, Bauman (1999) assinala a natureza complexa e semanticamente articulada dos sentidos que se vão incorporando aos *conceitos*. Dessa forma, pode-se assumir que o entendimento desses liames semânticos da construção do conceito será oportuna à análise aqui proposta.

Por conseguinte, existe a dificuldade de captar os liames semânticos menos visíveis. Desse modo, tal dificuldade e o esforço necessário para apreender a carga semântica dos termos permitem inferir que a organização dos conceitos referida pelo autor não se dispõe em linearidade e hierarquia tal qual no modelo arbóreo de concepção de conhecimento¹⁷. Antes, evoca a organização rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995; JORDÃO; FOGAÇA, 2012) na qual a configuração apresenta múltiplas ramificações em um emaranhado, tal qual um anovelado complexo.

Por enfatizar a não-hierarquização e a não-compartimentalização de saberes, a metáfora do rizoma mencionada pode ser associada à ideia da complexidade em Morin (2000). Segundo o autor o paradigma de construção de conhecimento se configura em um novelo multifacetado, o qual se contrapõe ao pensamento calcado na linearidade, na ordem, na certeza, em níveis estruturais hierárquicos, na universalidade e na organização dos saberes em disciplinas. Aqui diferentemente disso, a interdisciplinaridade e a crença na permeabilidade das áreas de conhecimento tem na abordagem de múltiplas ramificações uma contribuição direta com a perspectiva de análise conceitual como apoio metodológico importante.

Ainda em relação à opção por tal análise, Therborn (2001, p. 21) lembra a instrumentalidade que os conceitos encerram. Para ele, “um conceito é uma ferramenta e não uma essência”. Com base em sua premissa, admite-se aqui que o contexto de uso do termo ‘internacionalização’ pode lhe imprimir diferentes nuances de significação. Assim, à medida que o termo se move em um *continuum* temporal, tal qual outros itens lexicais sofre ressignificações.

¹⁷ Nessa concepção existe uma organização linear como se o tronco fosse um fio condutor central e dele partiam os galhos em uma ordem hierárquica.

Assim, o entendimento dessas ressignificações passa a agregar elementos contextuais de natureza sociopolítica, linguística e cultural dada a sensibilidade social da linguagem, meio no qual o termo *internacionalização* se realiza.

Em consonância com a funcionalidade do uso da *análise conceitual* com ênfase na concepção de construção semântica dos termos, Bartelson (2000) valoriza a busca das partes constitutivas dos conceitos como forma de proporcionar a visualização da rede de relações dessas partes com o contexto, seja sincrônica ou diacronicamente.

Para tanto, o autor sugere a elaboração de um quadro ontológico de ‘conceitos’ e ‘definições’. A partir desse quadro, a identidade conceitual seria examinada em suas partes constitutivas na expectativa de apresentar uma análise dialética entre o conceito e o mundo, em uma configuração na qual cada elemento influencia e é influenciado pelo outro.

Muito vantajosa e de largo espectro, tal ótica propicia a oportunidade de reconhecimento de traços que se vão agregando ao termo nessa relação de pertencimento ao mundo pela linguagem em sua construção a partir da razão ‘tempo e espaço’ em diferentes contextos de uso.

Analogamente, Foucault (2002) fundamenta positivamente em relação à utilização de análise conceitual. Para o autor, discursos são reverberações de uma verdade resultante de elementos histórico-sociais que os constroem de forma interdisciplinar e nele são igualmente construídos. Assim, a recuperação de elementos semânticos em um *continuum* de uso social via análise conceitual deve ser feita sob viés discursivo para poder contribuir significativamente com a percepção de traços semânticos agregados ao termo *internacionalização*. Dessa forma, ele atuaria como ponto de partida e de chegada para a opção de análise conceitual dos termos a ele atrelados na presente tese, nomeadamente, a já mencionada trilogia, educação, globalização e interculturalidade, por exemplo.

Neste esteio, ratifica-se que a análise dos discursos, nos quais o conceito *internacionalização* faz sentido, torna-se imprescindível. Em verdade, a discursividade, característica inerente aos conceitos, traz a possibilidade de se olhar transversalmente os traços semânticos do conceito em busca de nuances semânticas interdiscursivamente.

Notadamente, a transversalidade da análise implica aspectos de interdisciplinaridade, o que agrega à percepção do termo internacionalização, bem

como o de globalização, educação e interculturalidade também submetidos à análise pela sua afinidade com o referido termo.

Após discorrer sobre a análise do conceito de *internacionalização* como janela para a detecção de traços semanticamente importantes na composição perceptual do termo, cabe ponderar a razão da empreitada do uso de *metáforas* como recursos de expressividade na análise conceitual. Para esclarecer a funcionalidade do seu uso e de sua credibilidade acadêmica, recorre-se a Ianni (2001) para quem:

[a] metáfora está sempre no pensamento científico. Não é apenas um artifício poético. Ainda que não revele tudo, e isto pode ser impossível, sempre revela algo fundamental. Apreende uma conotação insuspeitada. Tanto assim que ajuda a compreender e explicar, ao mesmo tempo que capta o que há na realidade, desafiando a reflexão e a imaginação. Em certos casos, a metáfora desvenda o *pathos* escondido nos movimentos da história. São múltiplas as possibilidades abertas ao imaginário científico, filosófico e artístico, quando se descortinam os horizontes [...] de construtos como internacionalização, educação e globalização, envolvendo coisas, gentes e ideias, interrogações e respostas, explicações e intuições, interpretações e previsões, nostalgias e utopias (IANNI, 2001, p. 23).

Sem dúvida, com base nas palavras do supracitado autor, reforça-se a possibilidade de as metáforas contemplarem informação que amplie horizontes de construtos em diferentes áreas para assim contemplarem esclarecimentos de eventos da história, da ciência ou da filosofia, por exemplo.

Mais do que isso, ratifica-se o poder das metáforas em captarem os sentidos agregados aos conceitos a partir do historicamente construído. Sua fundamentação semântica transita na ‘realidade’ e no imaginário científico, filosófico e cultural. Nessa razão, tornam-se vetores potenciais na composição de construtos linguístico-pedagógicos na UTFPR-CT em contexto de internacionalização institucional.

Ademais, sugere-se que os conceitos-metáfora¹⁸ relativos à internacionalização, à globalização e à educação vão imprimir um teor indisciplinar às “coisas, gentes e ideias, interrogações e respostas, explicações e intuições, interpretações e previsões, nostalgias e utopias” como atesta a seriedade do presente estudo (IANNI, 2001, p. 15).

¹⁸ O termo ‘metáfora-conceito’ foi cunhado na presente pesquisa no intuito de sobrepor o sentido de um termo ao outro. Da mesma forma, valoriza a expressividade dos traços semânticos que se busca nas duas esferas de significação e uso como se uma só fosse.

Destarte, certifica-se que opção pela utilização de conceitos-metáforas, conquanto contextualizados, configura-se uma alternativa expressiva no manejo de ruptura, continuidade, estreitamento e alargamento de construtos sociais tais como internacionalização e globalização. Ainda mais perante a constatação de que “a terra se tornou mundo, de que o globo não é mais apenas uma figura astronômica, e sim o território no qual todos encontram-se relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos” (IANNI, 2001, p. 13).

A constatação mencionada pelo autor é simultaneamente encantadora e atemorizadora. Isso porque ao mesmo tempo que se tem dois ‘conceitos-metáfora’, nomeadamente, do “mundo atrelado como um só” e outro, do “mundo antagônico como diferenciado”. Com isso em mente, pode-se pensar que “ horizontes de construtos como internacionalização, educação e globalização” vão estremecer convicções e visões de mundo na UTFPR-CT no concernente ao impacto de alguns conceitos-metáforas na dinâmica anovelada dos construtos da referida trilogia, especialmente apropriada aqui.

Em vista disso, a busca do entendimento do conceito de *internacionalização* na referida universidade vai originar considerações tanto acerca de quebras de paradigma como de sua manutenção em relação ao processo de internacionalização a partir de um olhar situado a partir da influência do capitalismo na contemporaneidade de forma a abordar os itens da trilogia tal qual mencionada por Ianni, a saber, ‘internacionalização, globalização e educação’.

A pertinência de se considerar esse fenômeno econômico contemporâneo está na informatividade semântica que o conceito ‘capitalismo’ imprime ao longo do *continuum* histórico-social e na certeza de seu impacto no referente à análise do processo de internacionalização. Ademais, sua retomada vai se articular a aspectos referentes a sistemas econômicos que o precederam, a saber, a acumulação do mercantilismo, do colonialismo e do imperialismo, por exemplo, que, muito provavelmente, deixaram marcas semânticas na percepção do conceito de *internacionalização* em que pese o teor político-social deste.

Se considerações no campo da economia são relevantes para o entendimento do contexto semântico em questão, há outros igualmente relevantes. O contexto sociopolítico e histórico-cultural de herança da colonização, questões de autonomia e identidade, por exemplo, provavelmente vão trazer à tona ponderações

de escopo internacional, multinacional, transnacional e mundial ao longo das análises conceituais aqui propostas.

Com isso em mente, a noção de internacionalização na UTFPR-CT pode ser percebida como um dos discursos institucionalizados da contemporaneidade¹⁹ em âmbito local e global. Para 13 dos 15 respondentes do questionário, o processo de internacionalização tem importância elevada em todos os campi e para 12, a adesão aos *rankings* trouxe visibilidade nacional e internacional à instituição. A partir dessas narrativas ratifica-se que a referida universidade institucionaliza tais discursos no intuito de serem validadas como *lócus de enunciação*.

Nessa razão, em forma pronunciada ou escrita, a análise desses contextos vai desvelar rotinas e procedimentos próprios do discurso legitimado em sociedade, o qual, ecoando Foucault, é “controlado, selecionado, organizado e redistribuído, composto de rotinas inerentes, existência transitória e validade imprevisível” (FOUCAULT, 2002, p. 10). Convém esclarecer, portanto, que rotinas e procedimentos inerentes aos construtos da trilogia²⁰ conceitual anunciada nesta pesquisa serão identificados a partir de análise discursiva da perspectiva do referido autor.

Além disso, a análise etimológica e semântica dos referidos termos se alinha a Foucault em outro aspecto. É preciso que se leve em consideração o fato de que não se deve “traduzir somente as lutas e sistemas de dominação, mas aquilo *por quê*, *pelo que* se luta, assim como o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2002, p. 10).

Dessa forma, as características mencionadas pelo supracitado autor como inerentes aos discursos em sociedade revelam dois princípios importantes relacionados a características da referida trilogia. São eles, especificamente, o *poder*, representando os sistemas de dominação mencionados Foucault, e o *desejo*, representado pela menção àquilo pelo que se luta. Nesta razão, em relação ao processo de internacionalização universitária, a dimensão sociopolítica do poder, do controle e da competição bem como a existência do desejo, enquanto representação do empoderamento pelo indivíduo, devem conviver nos discursos sobre internacionalização institucional de forma que fatores relativos ao *porquê* e *pelo que*

¹⁹ Outros exemplos: *Globalização e Educação*.

²⁰ Refiro-me à trilogia, já mencionada, formada pelos conceitos de ‘internacionalização’, ‘globalização’ e ‘educação universitária’.

o processo acontece possam ser considerados e visibilizados pela referida análise conceitual.

Para tanto a análise conceitual, na qual incluem-se as dimensões etimológica, semântica e discursiva, prioriza o discurso como central a percepções e reflexões aqui propostas. Neste esteio, a partir da mediação simbólica dos discursos legitimados local e globalmente, construtos e conceitos vão sendo legitimados de tal forma que passam a compor o 'imaginário social'. Da mesma forma, passam a configurar o desejo institucional, aumentando a expectativa de serem contemplados nas políticas institucionais.

Relevante nos achados de pesquisadores como Andreotti (2010) e Norton (2015), a noção de 'imaginário social' tem muito a contribuir a esta investigação. Segundo eles, tal imaginário se realiza por ideologias e utopias, além de símbolos, alegorias, rituais e mitos que permeiam e esculpem visões de mundo de sujeitos em sua interação consigo e com outros no mundo em todas as esferas de interação. Diante disso, pressupõe-se que esse imaginário social seja composto a partir da

[...] sublimação do que já se acha sublimado na cultura, no imaginário na polifonia das metáforas que povoam as aflições e as ilusões de uns e outros. O imaginário social comporta desencontros entre o contemporâneo e o não-contemporâneo. [...] no imaginário social, a reflexão e a memória contornam sentidos. [...] de forma geral, a tendência é que não se apaguem umas às outras. Ao contrário, permanecem, transformando-se em pontos de referência, traços semânticos no mapa histórico, geográfico, semântico e pragmático do indivíduo. Inclusive podem recriar-se com novos elementos engendrados pelas configurações e movimentos da sociedade global (IANNI, 2001, p. 24-5).

Sobremaneira, a definição de Ianni delineia o imaginário social como sendo o repositório de noções que podem ser recuperadas pelo escopo da análise conceitual pelo alcance interdisciplinar que ela tem. Ademais, simultaneamente, admite-se que o 'imaginário social' é composto pela polifonia das metáforas e dos diversos sentidos e marcas semânticas que os termos agregam em um contexto historicamente construído que permanece em um mapa conceitual social de referência.

Para Baczcó (1985), o imaginário social pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas associadas ao poder. Nesse sentido, o autor destaca a natureza política do imaginário social, marcado por um conflito que busca a apropriação e utilização das representações coletivas.

Ressalta-se a pertinência da inclusão do construto ‘poder’ como elemento permeante ao conjunto de elementos constituintes do imaginário social. Em verdade, as duas definições revigoram o caráter interdisciplinar e polifônico do ‘imaginário social’ Andreotti, Norton, Ianni e Baczo oferecem recurso frutífero na análise da referida trilogia terminológica, em especial, ao termo ‘internacionalização’, foco deste capítulo.

A década de 1960 foi marcante na produção e desenvolvimento do imaginário social’ como categoria de análise das Ciências Humanas. Pautada nas características de memória, a imaginação social ultrapassou os limites do plano simbólico e ganhou contornos materiais, funcionando como grande instrumental de análise nas dimensões de atuação humana, com destaque às de cunho sociopolítico.

Nesse sentido, Chartier destaca que as “percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados” (CHARTIER, 1990, p. 17). Portanto, como representações, embora com discursos aparentemente neutros, não o são, haja vista articularem estratégias de poder e hierarquia, ecoando Foucault (1996), como mencionado anteriormente.

À vista disso, admite-se o *imaginário social* como constituinte do repertório social para a verificação da tessitura dos conceitos-chave²¹ examinados aqui em relação a seus elementos semânticos formadores. Certamente, tal imaginário informa fertilmente o repertório sociocultural da instituição no concernente a traços semânticos agregados ao longo do processo de composição semântica do termo *internacionalização*, por exemplo, além de os referidos conceitos serem sensíveis a elementos característicos de processos de (des)construção.

Uma vez que o *local de enunciação* é a UTFPR-CT, permite-se a sugestão e o emprego do termo ‘imaginário institucional’. No esteio da noção em ‘imaginário social’, o termo sugerido pretende contemplar as crenças dos sujeitos pertencentes à instituição supracitada, tal qual grupamento de pessoas socialmente organizadas, no que tange ao entendimento do processo de *internacionalização* e seus impactos institucionais nos âmbitos linguístico-pedagógico e sociocultural na dimensão educacional. Consequentemente, entende-se o ‘imaginário institucional’ como conceito estruturante na pesquisa, uma vez que se configura como repositório social (in)forma crenças e

²¹ Com destaque à trilogia: internacionalização, globalização e educação (universitária).

condutas pedagógicas em relação ao processo de internacionalização institucional em movimentos contínuos ou descontínuos de preservação da ordem vigente ou de introdução de mudanças.

Posto isso, a etimologia é excelente ponto de partida para a análise conceitual²² à qual os termos-chave nesta tese serão submetidos. Além de sensível na captura de elementos morfológicos e semânticos de itens lexicais, mostra-se coadjuvante na problematização de ressignificações que o termo venha a receber ao longo de seu uso em discursos no contexto universitário.

Por conseguinte, a análise etimológica vai predominar no estudo do termo *internacionalização*. Para abordá-lo, inicia-se pela identificação e discussão dos traços semânticos em *nação*. Após o histórico da noção de *internacionalização*, as acepções do termo, a motivação e critérios para o processo de internacionalização educacional, atenção foi dada à problematização do cenário de internacionalização nas universidades a partir de considerações de cunho filosófico, sociopolítico e linguístico-pedagógico, respectivamente.

Na sequência, três construtos afins. Primeiramente, o termo ‘globalização’ e acepções com ênfase em sua inserção sociopolítica. Tal ênfase decorre da crença de que, na contemporaneidade, análises e discussões do modelo neoliberalista se realizam globalmente. Segue-se o construto ‘educação’, mais especificamente no segmento da educação universitária, com um breve panorama histórico desde a criação das universidades. Além da referida trilogia, vem o construto de *interculturalidade* em que pese sua pertinência à dinâmica da internacionalização. Em verdade, é preciso que se tenha clareza da estreita relação entre zonas de contato de *internacionalização*, *língua* e *cultura*, áreas multifacetadas com implicaturas pragmáticas e identitárias.

Como se nota, a opção de pormenorizar considerações econômicas, políticas e sociais frente à trilogia, *internacionalização*, *globalização* e *educação universitária*, aliada à reflexão acerca da interculturalidade visa contribuir decisivamente com o entendimento da trajetória da noção de *educação* como *bem-estar* (BAUMAN, 1999; BUTLER; SPIVAK, 2007) para aquela de *educação* como *commodity* (JORDÃO, 2004). Conquanto que tratados em segmentos separados, os termos *internacionalização*, *globalização* e *educação universitária* são extremamente

²² Já extensivamente apresentada em suas vantagens à presente investigação.

permeáveis no que diz respeito à construção de sentidos e aos discursos em que circulam.

Após esclarecimentos sobre os componentes da trilogia e a interculturalidade, a seção seguinte discorre sobre a Internacionalização, a *cereja do bolo*. A intenção dessa metáfora é aludir ao papel medular que o processo de internacionalização passou a ter no cenário acadêmico-pedagógico-político da referida instituição.

A internacionalização como processo acadêmico teve repercussão tímida no cenário mundial até o final dos anos 90. Exponencialmente, a partir daí, *ser internacional* tornou-se critério de excelência em universidades locais e estrangeiras.

Oriundo da esfera econômica, diferentemente, o termo é predominantemente usado para designar trocas e acordos comerciais entre nações.

De qualquer modo, uma parte comum às duas acepções é a raiz formadora do termo, *nação*. Portanto, o foco da próxima seção será a análise etimológica do termo *nação* como forma de acessar as marcas semânticas do termo *internacionalização*, bem como assentar fundamentos para se entender sua intersecção com os três termos a ele associados nesta pesquisa, nomeadamente, *globalização*, *educação universitária* e *interculturalidade*.

2.2 NAÇÃO EM INTERNACIONALIZAÇÃO: ENREDAMENTO CONCEITUAL E SOCIOCULTURAL

Etimologicamente a palavra *nação* vem do francês antigo *nacion*, significando nascimento ou local de nascimento, que, por sua vez, origina-se do latim *natio*, cujo significado é literalmente *nascimento*. No latim, *natio* definia um grupo de homens, vinculados a uma origem comum, já assinalada pela consciência de sua unidade e o desejo de uma vida solidária. Parece não ter mudado de sentido quando foi transferido para o francês *nation* que data do século XII, segundo o Grand Robert²³.

Neste esteio, por *nação* entende-se uma comunidade de pessoas com uma mesma língua, território, história, etnia ou uma estrutura psicológica comum fundamentada em uma cultura comum.

²³ Dicionário francês acreditado pela Universidade de Wartburg. Disponível em: <https://grandrobert.lerobert.com>. Acesso em: 19 out. 2019.

Assim *nacion* e *natio* remetem a *nationis*, *nativus* e bem mais tarde, por volta do século XIX, *nacionalismo*²⁴. Em verdade, até o fim do mesmo século, esse vocábulo não era amplamente usado ou sequer incluído em dicionários. (Hobsbawn, 1994). Como uma tese ideológica, o termo *nacionalismo* originou-se na acepção de *afeto* e *lealdade à nação*, o que conduz à noção de que os traços semânticos ‘enaltecer e defender o sentimento de identificação a uma nação’ foram incorporados ao termo ‘nacionalismo’ dada a plasticidade inerente aos conceitos, nos quais, como no caso de *nação* e *nacionalismo*, sobrepõem-se valores afeto-culturais aos etimológicos mencionados anteriormente.

Para Anderson (2008), o conceito de *nação* como *construto social* surgiu na Europa Ocidental ao longo do século XVIII. O autor delineou o termo *nação* como uma ‘comunidade imaginária’ no sentido de que em meio a condições materiais, notadamente à sombra delas, os sujeitos passam a ‘imaginar’ a existência de conexões estendidas e compartilhadas.

Segundo essa interpretação, a ‘nação’ é concebida como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como inerentemente tanto limitada como soberana” (ANDERSON, 2008, p. 3). Nessa ótica, a ‘nação’ seria uma comunidade abstrata, objetivamente impessoal, ainda que cada um de seus membros parecesse experienciar-se subjetivamente como parte de uma unidade com os outros.

Em verdade, há a contraposição desse imaginário social de união e unidade. Isso porque, na maioria das vezes, os membros da nação permanecem estranhos um ao outro e provavelmente nunca se encontrarão. Tal alegoria de interpretação conceitual possivelmente põe lado a lado marcas semânticas do *desejo* e do *intimismo* frente àquelas de *poder* e *impessoalidade*, o que evidencia a flexibilidade, porosidade e indissociabilidade dos conceitos em relação aos sentidos que incorporam em situações de uso.

À ótica de nação tal qual ‘comunidade imaginada’, converge a interpretação de Benedict Anderson em relação ao termo *nacionalismo*. O referido historiador e cientista político traz à tona a relação deste termo com a noção de ‘nacionalidade’ para afirmar que “nacionalidades, assim como nacionalismos, são artefatos culturais de um tipo específico” (ANDERSON, 2008, p. 4).

²⁴ Conforme José Arraes de Alencar em seu livro intitulado Vocabulário Latino, “nacionalismo é uma palavra derivada de duas raízes, *gen*, no sentido de *nascer* ou *fazer gerar*, e *natus*, *filho*”.

Neste esteio, ele chama atenção para o fato de que a representação simbólica e coletiva comum ao termo *nacionalidade* alcançou uma legitimidade sem paralelos, já que, “de fato, a nacionalidade é o mais universalmente legítimo valor na vida política de nosso tempo” (ANDERSON, 2008, p. 6). O autor acrescenta que transformações sociais e econômicas bem como a ascensão do capitalismo apresentaram-se como condições que alimentam a construção desses artefatos sociais. Pode-se supor que traços semânticos podem responder a ‘desejos’ de um ‘imaginário’ afetivo tal qual parece ter sido a atribuição da marca da presença da ‘unidade’ no construto ‘nação’. Todavia, vale ressaltar que as marcas semânticas em *nacionalismo* e *nacionalidade* muito provavelmente foram absorvidas na construção do termo *internacionalização*.

Uma breve incursão em prováveis fatores epistêmicos que influenciaram tal absorção é feita por Castro-Gómez (2005) e por Anderson (2008). Conforme os autores, o século XVIII foi cenário histórico e político de ruptura epistêmica em diferentes frentes. Uma delas envolvia o modelo religioso de pensamento absolutista, predominante entre os séculos XVI e XVIII, o qual enfraquecia e dava lugar ao domínio da racionalidade. Esta era tida como fundamental na concepção do modelo de mundo a partir da lógica iluminista, inspirada em Voltaire, Kant, Jefferson, Stuart Mill, dentre outros filósofos relevantes. Nesse contexto, a ruptura com o *Absolutismo* e os conflitos dela decorrentes atuaram como eventos permeáveis às marcas semânticas do conceito *nação*.

Anderson (2008) atenta para o fato de que o crescimento dos estados absolutistas e sua multiplicidade cultural provocaram desavenças. Para o autor, tais movimentos, inspirados em ideais de pertencimento à *nação*, “foram organizados por classes inferiores, incentivadas a se iniciarem na vida política e com o desejo de promover a união entre os indivíduos em nome de ideais partilhados” (ANDERSON, 2008, p. 48).

Por sua vez, um sentido essencial à *nação* é o senso de *agrupamento* e de *proteção*. Nessa razão, o sentido de *as pessoas estarem juntas* e o desejo de *pertencimento ao grupo* a partir da consciência de sua nacionalidade incorporam-se como traços semânticos marcantes ao conceito. Na *nação*, os indivíduos se percebem em sua ‘peculiaridade’, ou seja, ‘individualidade’. Contudo, querem viver unidos como grupo. Também marcante é a noção de que cada um dos traços isoladamente não basta para dar-lhe sentido. Eles parecem funcionar como ‘feixes’.

Nesse esteio, surge o conceito de *nação* como uma ‘comunidade’, mais especificamente, uma *irmandade legítima*, coesa e horizontal, em oposição ao conceito do *estado absolutista*. Neste havia a noção da existência de um território dominado irrestritamente pela autoridade soberana de um líder absolutista que governava unicamente para seus interesses e para aqueles da burguesia, para quem construía moradias enormes em troca de apoio à custa do trabalho dos menos favorecidos.

Aos traços sociopolíticos, cabe destacar as marcas de natureza linguística incorporadas ao conceito de *nação*. No século XV, segundo Anderson (2008), a expansão territorial da Europa fez com que os europeus atinassem para a existência de várias outras civilizações. À época, as dinastias absolutistas não se referiam a *nações*, ou mesmo, ao conceito de ‘ser nacional’²⁵ mesmo porque um mesmo rei podia liderar diferentes *estados*, os quais eram, muitas vezes, rivais.

Ainda conforme o referido autor, no contexto de dinastias que acumulavam diferentes estados, a escolha da língua oficial era feita com base nos critérios de herança ou conveniência. No entanto, em virtude da expansão territorial da Europa do século XVI, o conceito de *língua* ou *língua nacional* foi revisto. Dessa forma, em sintonia com o novo modo de pensar, as línguas não eram mais consideradas dádivas ou propriedades divinas. Na verdade, eram vistas como pertencentes ao seu falante nativo que se via vinculado a um território no qual estabelecia em rede com os demais habitantes.

Nessa perspectiva, evidencia-se que o conceito de ‘nação’ como construto social parece ter incorporado as marcas de uma ‘comunidade’ na qual havia um ‘elo de pertencimento’ agora sob o ‘poder destituído do Rei’, ainda que existente entre os sujeitos.

O surgimento da imprensa em larga escala no final do século XVIII provocou impacto na dimensão linguística. Anderson (2008) menciona que o abandono do *latim* e o emprego das línguas vernaculares possibilitaram estender uma forma de vinculação e lealdade social, organizada em torno do ‘nacionalismo’, sobre o que restara das práticas desgastadas de solidariedade assentadas na religião, típicas das hierárquicas sociedades na fase anterior a Revolução Francesa.

²⁵ Em inglês *national-ness*. Tradução minha.

Notadamente, a língua nacional e o nacionalismo se estabeleceram como traços semânticos do conceito de 'nação'. No período absolutista, escolhida pelos líderes dos estados, a língua nacional passou a ser considerada um fator determinante e unificante de 'nação', pela qual o grupo lutava. Por sua vez, no paradigma pós-absolutismo, o conceito de 'nação' percebia a língua nacional tal qual um traço semântico associado à noção de propriedade privada de um grupo de pessoas com ideais comuns. Em vista disso, para Anderson (2008), a língua nacional seria uma marca semântica de maior importância para a formação de uma nação que a etnia.

O estabelecimento histórico dos *estados nacionais*, a partir do século XVIII, impôs a noção de língua como objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de 'território linguístico', fazendo emergir a noção de 'identidade nacional'.

Para Zhao e Biesta (2011), a relação *sujeito, linguagem e mundo* evidencia-se, portanto, fundamentalmente marcada por uma orientação monológica, monolítica, homogeneizante e colonialista, o que reforça a importância de olharmos de forma mais ampla e crítica para as maneiras como as relações humanas e os processos de constituição do sujeito e de construção de conhecimento têm sido vistos e explicados na atualidade.

Convém à pesquisa contemplar a relação entre *nação* e *país* por serem termos contíguos na percepção conceitual do termo internacionalização. Vale lembrar que, no senso comum, os termos *nação*, *estado* e *país* mantêm um vínculo semântico forte, a ponto de serem, em uso geral, usados como se fossem sinônimos.

O termo *país* vem do francês *pays* que significa 'camponês' (MAGNOLI, 1995). E não surpreendentemente, por ser o berço etimológico do termo, na França o sentido de *pátria* seja antigo²⁶. Por um lado, o vocábulo *país* designa uma extensão territorial que pode ser abrangida com um golpe de vista ou, então, uma circunvizinhança. Por outro, refere-se também à atividade de trabalho no campo e, ainda, aos habitantes que compartilham esse local ou que compartilham uma terra natal, o que remete diretamente a *camponês* ao se pensar a origem etimológica em 'campo', matriz em francês da palavra *pays* em questão.

Com efeito, na busca do enredamento semântico do termo *internacionalização*, as marcas semânticas em *país* trazem à discussão o termo

²⁶ Consoante Magnoli (1995:76) um dos primeiros registros do termo *país* é o seu uso para enaltecer o patriotismo de Joana D'Arc, a bélica camponesa da Guerra dos Cem Anos (1337-1453).

patriotismo em si e em sua relação com o termo *nacionalismo*, já examinado. O senso comum define *patriotismo* como ‘o elo entre uma população e seu território’, o que remete à etimologia do termo em francês.

Ademais, o termo *pátria* constitui herança do latim *patria*, derivado de *pater*, que significa o ‘país do pai’. Os elementos na noção em *pátria* remetem àqueles itens com que se formam as *nações*, nomeadamente, uma *entidade territorial*, uma *infraestrutura cultural* e uma *sociedade global*.

Muito embora as raízes dos dois vocábulos, *natio* e *patria*, mais os aproximem do que os separem, *natio* evoca ‘as origens’, o ‘nascimento’, o ‘começo da vida’, a partir das transformações do vocábulo *natus*. Por sua vez, a palavra *pátria* se inspira na fraternidade, haja vista sua origem em *pater*. Assim, há uma intersecção na criação dos dois termos que aponta para a presença da noção de *origem*, traduzida na ‘fraternidade’ ou no ‘nascimento’, como um vínculo entre grupos humanos pelo sangue (*pater*) ou pelo lugar do nascimento (*natus*) tal como orientação da própria atribuição da *nacionalidade*, fundada ora na *filiação* ora no *lugar do nascimento*.

Dessa maneira, o termo *patriotismo* faz referência a uma relação de *pertencimento* a uma entidade social, chamada *país*, entidade essa que pretende zelar pelo ‘bem-estar’ de seus habitantes. Por conseguinte, a partir da origem etimológica, a noção de *país* não é originalmente geográfica ou territorial, pois vai ‘além do que os olhos podem ver’.

Nessa razão, poderia remeter à sensação de *territorialidade* ou, então, dicotomicamente, aludir a algo para *além das fronteiras*, dissociando, de certo modo, as ‘fronteiras’ da ‘sensação de pertencimento’. Assim, independentemente do sentido que se realiza, o termo *pays*, em sua origem, parece valorizar a noção de ‘camponês’ pelo seu papel socioeconômico de destaque à época. Vale inferir que, pelo menos usualmente, tal traço não foi o privilegiado à medida que o conceito *país* foi sendo construído.

É recorrente a relação entre as manifestações de patriotismo e nacionalismo no imaginário social. Rousseau (1998) fala mais de *pátria* do que de *nação*. Todavia já apresenta o ‘amor da pátria’ como um sentimento exclusivo, que supera todos os outros, desde que associado à liberdade. Não bastava a soberania do príncipe. Exigia-se, também, a participação dos súditos no exercício da soberania.

Em analogia, é possível sugerir que na ‘internacionalização’ também não basta a soberania dos países envolvidos nos processos e acordos internacionais,

percebe-se como importante a legitimação dessa soberania por órgãos sociopoliticamente relevantes no cenário global.

É importante esclarecer que a aplicação dos dois conceitos está sujeita a usos exacerbados²⁷. Se, no imaginário institucional, por exemplo, o *nacionalismo* for visto como um modo estratégico de se manter o sistema com base na crença de que não existe outra forma de viver senão seguindo uma *nação* ou, então, elegendo um representante, há de se comentar aqui o risco de tal tipo de ‘nacionalismo’ incorporar uma marca semântica de racismo e separatismo perante o diferente.

Na medida em que se baseia no enfraquecimento do outro grupo em uma disputa pelo poder, cria uma percepção totalmente errônea do estrangeiro, tal qual o Outro²⁸ no embate. Nessa prática nacionalista, por um lado, cria-se um sentimento de unidade e de fidelidade a tal unidade; por outro, a unidade representa uma sociedade dividida entre ‘exploradores e explorados’, e a fidelidade à pátria e à nação é a fidelidade a esta sociedade.

Durante o século XIX e as primeiras décadas do XXI o significado de *nação* e a evolução da sua enunciação ao longo da história europeia foi assunto de estudos. Uma dicotomia entre a noção de *nacionalismo cívico* e *nacionalismo étnico* foi adotada (HOBSBAWN, 1990; SMITH, 1999). O primeiro distinguia-se por ser racional, democrático e por conceber a nação como uma comunidade cívica, aberta à incorporação de estrangeiros, exemplificada pela França e EUA.

Em contrapartida, o segundo caracterizava-se por ser irracional, autoritário e por conceber a *nação* como uma comunidade de sangue, tal qual a Alemanha. Essa dicotomia se enfraqueceu à medida que estudos de John Breuilly (1982), Ernest Gellner (1983) e Benedict Anderson (1983) lançaram os fundamentos da chamada escola modernista.

As teorias modernistas trouxeram uma desconstrução das ideologias nacionalistas, procurando também pensar o fenômeno do *nacionalismo* à escala global. De acordo com os proponentes das teorias modernistas, as nações eram

²⁷ Em relação ao eventual uso extremado de termos, cabe lembrar a associação do termo *nacionalismo* ao *Fascismo* e ao *Nazismo* na Europa. Enquanto neste nacionalismo impacta uma hegemonia ariana com a mesma perspectiva; naquele seria a nação como um bem supremo, e em nome dela qualquer sacrifício pode ser exigido e realizado pelos indivíduos a partir de uma perspectiva antiliberalista e autoritária.

²⁸ Quando usado com letra maiúscula para se referir a outras pessoas, quer-se, desse modo, enfatizar o traço semântico de “não-europeus” incorporado ao termo.

realidades modernas, posto que existentes a partir do século XVIII, criadas de cima para baixo, por meio da manipulação de dados culturais pré-existentes, que visavam responder às necessidades das elites, culturalmente unificadas, de homogeneizar as suas populações (SMITH, 1999; CARLOS MAURÍCIO, 2012).

Após o destaque dado à verificação de marcas semânticas em *nação*, país e *nacionalismo*, uma breve incursão acerca do termo *Estado* será feita pela sua pertinência à análise conceitual do termo *internacionalização* em seu *continuum* de construção de sentidos. Registros apontam que o termo *Estado* data do século XIII. Usado para se referir a qualquer unidade soberana com estrutura própria e politicamente organizada, o termo veio designar um construto político, adotado por um povo que constitui uma nação ou por vários povos de nacionalidades distintas.

Como se observa, os termos *estado* e *nação* são usados muito proximamente. Em verdade, apesar da utilização beirar a sinonímia, a natureza dos construtos é diferente. O *estado* implica um poder público soberano que atua em seu nome e interesse com o propósito de proporcionar unidade política. Por sua vez, *nação* refere-se à comunidade cultural e política e não está, portanto, fortemente orientada por qualquer espécie de organização legal.

Outra evidência de distinção entre os construtos mencionados está na estrutura morfológica do termo *estado-nação*. Nele, a união dos termos forma um item lexical criado para denominar um novo modo de pensar a *nação*, enquanto construto cultural. O contexto sociopolítico faz supor que o referido termo composto surgiu para indicar a incorporação da noção de *poder político*, trazida pelo traço inerente a *estado*, àquela territorial e afetocultural que vinha em *nação*.

A partir dessa perspectiva, pode-se entender que o neologismo veio refletir a motivação do novo pensar pós-absolutista do século XVIII, delineando-se, muito provavelmente, do desejo de incorporar o traço semântico de *soberania popular* ao construto *nação*. Desse modo, as marcas semânticas de *nação* no cenário político-social vincularam-se à noção de *legitimação* da governança do poder estatal. Nesse esteio, um *estado-nação* tende a reforçar arranjos de cenários nos quais uma etnia é associada a um determinado estado. Pela mesma razão, à época, os conceitos de *nação* e *pátria* passaram a incorporar essa marca semântica.

Interessantemente, referência à composição de *estado-nação* também aparece em Butler e Spivak (2007). Os autores discutem os termos, *nação* e *estado*, respectivamente, bem como sua composição, *estado-nação*. Primeiramente os

autores se atêm a considerações sobre o uso do hífen entre os conceitos relacionados, a partir do qual questionam se a presença desse item de pontuação resulta novo termo. Os autores aventam também a possibilidade de seu emprego refinar a ideia da relação tanto histórica quanto semântica entre os termos, ou ainda se seu uso sugere que o termo tenha sido cunhado para indicar fragilidade do conceito de *nação* ou mesmo a falência no âmago da relação entre os vocábulos. A análise que propõem sustenta que, à palavra composta, o termo *nação* consolida quatro noções basilares, nomeadamente, a existência de uma ‘identidade nacional’ ou ‘nacionalismo’, a ‘singularidade’ da nação, sua ‘homogeneidade’, e o predomínio do ‘consenso na nação’.

A noção de *estado*, por sua vez, deriva sua legitimidade dos traços semânticos atrelados ao construto *nação*. Isso principalmente no concernente às marcas semânticas em *nacionalismo*, com o pressuposto de que “o estado presta serviço à base em prol das obrigações e prerrogativas da noção de cidadania”²⁹ (BUTLER; SPIVAK, 2007, p. 3). Por conseguinte, esses autores ratificam a tese de que o *estado* empresta à *nação* estruturas legais e institucionais que demarcam um território, constituindo e incluindo a noção de *pertencimento jurídico*. Vale ressaltar que, nesse modelo, o ‘pertencimento nacional’ respalda o ‘pertencimento jurídico’ na expectativa de inclusão social por meio de ‘cidadania’.

Outro aspecto pertinente à presente discussão conceitual é o olhar analítico à composição do termo *estado-nação* quando relacionada à forma *nation-state*, em inglês. Do ponto de vista morfológico, os vocábulos compostos são compostos de partes nucleares de sentido. Nesse formato, o núcleo funciona como principal fonte-motriz geradora de traços semânticos ao termo. Voltando ao termo *estado-nação*, em uma hierarquia linguisticamente posta, pode-se concluir que em *inglês*, o termo *núcleo*, pela posição no sintagma, seria o termo *estado*, enquanto *nação* exerceria função de modificador, ou seja, complementar. Já no termo em português, *estado-nação*, a caracterização em português não é tão categórica e gramaticalmente posta em relação à ordem da relação sintática entre *modificador-núcleo* ou *núcleo-modificador*, conquanto esta ser de uso predominante.

²⁹ Tradução minha. Original em inglês: [...] the state is supposed to service the matrix for the obligations and prerogatives of citizenship.

Sem dúvida, se considerada a ordem nos termos do sintagma em análise em cada um dos idiomas, haveria ênfase diversa a considerar qual seria o *núcleo*, na premissa de que ele retém a noção semântica predominante do termo composto. De qualquer forma, seja o núcleo *estado* no termo em inglês, ou *nação*, em português, cabe mencionar que em ambos os casos, o termo *estado* agrega ao vocábulo composto a noção semântica de *soberania popular*. Da mesma forma, evoca o traço semântico de *cidadania* vinculado ao de *pertencimento territorial*. Ao passo que, na combinação lexical, o termo *nação* incorpora os princípios do *nacionalismo*, *patriotismo* e *controle político*, sem os quais a *soberania popular* não teria respaldo.

Implacavelmente, a noção de *pertencimento* à nação e ao estado-nação³⁰ gera, na contrapartida, a noção de *não-pertencimento*. Isso porque a referência ao *não-pertencimento* se alimenta da existência do *pertencimento*. Nessa razão, a exclusão dos não-pertencentes se realiza, teoricamente, com base no critério do traço semântico do *nacionalismo* como senha de acesso ao de *cidadania*.

O inquietante, decisivamente, é a constatação da arbitrariedade que legitima os critérios decisórios para a categorização dos sujeitos *não-legítimos*. Desse modo, a deliberação de ‘exclusão’ é aleatória na medida em que a decisão se baseia no poder hierárquico e histórico aplicado com autorização institucional.

A respeito da condição de ‘exclusão’, Butler (2007) estende a presença da categorização de *não-pertencimento* ou *não-legitimidade* nos *estados modernos*³¹. A autora utiliza o termo o *statelessness*³², como indicando o *status* daqueles *não-legítimos*, ao que acrescenta que tal registro foi elevado ao teor de ser uma ‘opção de nacionalidade’. Nesse esteio, a ‘nacionalidade’ seria a ausência dela, representada pela ‘inexistência’ da ‘nação’.

Com efeito, pode-se concluir que o traço semântico de *nacionalidade* gera analogamente sua contrapartida na *não-nacionalidade* legitimada seja pelo *estado* ou *nação*. Por isso, ainda segundo a pesquisadora, devido à complexidade e à

³⁰ Cabe aqui um esclarecimento importante. A literatura traz também a tradução *nação-estado* para o termo *nation-state*, em inglês. Portanto, a relação núcleo-palavra modificadora apresentada anteriormente se adequa ao termo estado-nação, aqui adotado. Isso posto, cabe esclarecer que o termo *nação-estado* terá seu núcleo em *nação* enquanto *estado* atuará como modificador, conquanto mantenha-se o teor de informação relativa a cada um deles, respectivamente.

³¹ O *estado moderno* surgiu a partir da fragmentação do sistema feudal. No feudalismo não havia *estados nacionais* centralizados, pois, o controle dos senhores feudais era diluído, sem núcleo.

³² Sinônimo de *apatridia*. Famosos apátridas: Albert Einstein, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Anna Arendt, entre outros.

heterogeneidade das formas de *pertencimento*, o *estado-nação* somente consegue afirmar sua própria base de legitimação se literalmente produzir a *nação* que lhe servirá de base para legitimação. Nessa dinâmica, portanto, teria total controle sobre as decisões, além de exercer a arbitrariedade hierárquica em relação aos critérios de categorização daqueles *não-legítimos*.

Pensando a análise conceitual do termo *nação* como gênese de marcas semânticas do construto *internacionalização*, percebe-se que noções sociopolíticas tais como *cidadania*, *pertencimento étnico* e *territorial*, *língua oficial*, amor à *pátria/nação*, *comunidade coesa* e *fidelidade* coexistem com a possibilidade de *não-pertencimento*, *não-legitimidade*, ou até mesmo a *apatridia* como construtos que evocariam praticamente o esvaziamento de sentido dos primeiros termos mencionados. Em razão disso, muito provavelmente o ‘imaginário institucional’ vai manter tais marcas no bojo da percepção do termo *internacionalização*.

Uma análise conceitual de alta pertinência do termo *nação* diz respeito à articulação estratégica entre os domínios do *estado* e da *economia*³³. Para Senett (1995), a ruptura epistêmica com os ideais absolutistas acabou por colocar os construtos *economia* e *estado* em domínios diferentes.

Em verdade, a noção de economia enfoca o *capital*, ou seja, o *dinheiro*, recurso para se fazer coisas, que, para o referido autor, passa a não ter domicílio fixo. Tal fluxo prejudica a política econômica nacional, se considerada a perda de controle do capital pelos governos. Como consequência, Senett menciona o enfraquecimento do *estado-nação* e a crescente influência de organizações supranacionais.

Na modernidade, a política social passa a se basear na crença de que as nações, e dentro delas as cidades, podiam controlar suas riquezas. Como já mencionado, os *estados nacionais* seguiram como construtos fundamentais ao *estado moderno* por se constituírem como repositórios jurídicos, políticos, econômicos e mercantis.

Dessa lógica, portanto, surge a certeza de que o construto de *estado-nação* seria, de acordo com Lima Filho (2004, p. 67), “demasiado grande para as questões locais e demasiadamente pequeno para as questões globais”. Essa constatação trouxe a necessidade de rever o modo de atuação do *estado-nação* no intuito de

³³ Etimologicamente o termo significa ‘área não-política’.

assegurar elementos de valorização e apropriação dos capitais nacionais e transnacionais.

Nessa dinâmica sociopolítica, o estado não seria um mecanismo fundamental para a reprodução e acumulação do capital, posto que tal qual um modelo keynesiano³⁴ cedia espaço a um ciclo de iniciativas de intercâmbio comercial, expansão industrial e fluxos de capital financeiro como estratégias de internacionalização vinculadas ao processo de concentração e centralização do capital. Nesse suposto surgimento do *Estado Mundial*, tanto o *Estado* e o conjunto de instituições nacionais como também os grupos hegemônicos nacionais mantêm sua influência específica no exercício do poder, controle e responsabilidade sobre as políticas locais (LIMA FILHO, 2004; MANCEBO; FÁVERO, 2004).

Vale lembrar que a importância do termo *estado-nação* nesta pesquisa reside na sua íntima relação com cada um dos conceitos agregados às palavras que o compõem, especificamente, *estado* e *nação* na construção dos conceitos de *internacionalização* e, mais indiretamente, naquele de *globalização*³⁵ em sua intersecção com o campo educacional.

Com base em Butler e Spivak (2007), admite-se a força genealógica dos atributos atrelados ao conceito de *estado-nação* mesmo com seu declínio. Em outras palavras, o princípio de ‘bem-estar’ agregado ao conceito de *estado-nação* foi mantido diacronicamente. Paralelamente, cabe ressaltar que o termo em suas ressignificações incorporou os traços semânticos. Pode-se aprender esse fato como evidência da tentativa de resgate daquilo que é local, ou mesmo da manutenção do regional, como forma de se proteger do capitalismo global.

Para Spivak (1999) esse apreço ao regional revela um ‘regionalismo crítico’, ou seja, a noção da importância do *local* em sua inserção no *global*, cujo ponto de partida, segundo a autora, estaria na noção de dissociação entre o local de nascimento e cidadania quando considerado o construto *nação*, uma desconstrução da genealogia, tal qual sugerida por de Derrida (1994).

³⁴ O keynesianismo teve início no século XX e recebe esse nome em homenagem ao economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). Defende a ideia do Estado de oferecer benefícios sociais aos trabalhadores, por exemplo, *seguro saúde*, *seguro desemprego*, *salário mínimo*, dentre outros. Nesse sentido, o Estado tem deveres a cumprir para com seus cidadãos, proporcionando-lhes uma vida digna. Essa teoria levou ao surgimento do conceito de bem-estar social.

³⁵ O fenômeno da globalização será tratado em detalhe no capítulo 3.

Tanto Habermas (2001) como Butler e Spivak (2007) reconhecem a necessidade de empenho no propósito de se manter o caráter democrático em contexto pós-nacional, ou seja, para além do *estado-nação*. Muito provavelmente essa preocupação sugere cautela em relação à tendência da prevalência de um poder colonizador europeu impulsionado pelo cenário de globalização, aspecto já mencionado por Habermas, o que traz à tona a questão de que a ênfase na cultura do colonizador instala o risco do *global*, constituído de forças mais poderosas e abrangentes, pulverizar o espaço cultural da *localidade*.

Cabe mencionar que a constatação de uma possível fragilidade para se manter a democracia em um contexto para além do *estado-nação* e da possibilidade de surgimento de um contexto antiético, posto que não democrático, parece ir ao encontro de uma premissa de Kant. Segundo o filósofo, não existe Estado algum que seja ético se considerado o pressuposto de que a 'Ética' interrompe as abstrações da estrutura dos estados.

Aliás, como ilustração dessas interrupções, pode-se mencionar o princípio da *não-legitimidade*, já mencionado. A atitude de nomear *não-pertencentes* ao Estado remete a princípios não-éticos ou aéticos ainda que legitimados institucionalmente. Nessa razão, tal anuência remete diretamente ao modo de pensar kantiano, ratificando-o infelizmente.

Com efeito a análise do termo *nação*, em seus derivados *nacionalismo* e *nacionalização* bem como em construtos a ele relacionados, a saber, *pátria* e *patriotismo*, sinalizam traços semânticos primordiais para o desenvolvimento da presente investigação. Um deles é a noção de *comunidade social coesa*, na qual subentende-se *consenso*, segue como elemento fundante principalmente à noção de *nação* e de *estado*, ainda que também presente em outros termos analisados.

É relevante mencionar que o entendimento do que é coesão pode se assentar em elementos levemente diversos. Se, por um lado a etnia é critério de coesão a ser aplicado à comunidade para os parâmetros do construto *nação*, por outro, o mesmo traço não seria proeminente se o construto for *país*, *pátria*, *estado-nação* ou *estado*, por exemplo. Para os quais, de modo geral, teríamos *territorialidade*, *amor incondicional ao local*, *soberania* e *controle*, respectivamente, para mencionar os traços semânticos emblemáticos envolvidos na análise dos quatro construtos exemplificados, os quais, ressalta-se, contemplam um traço semântico ou mesmo um feixe deles.

A tempo, salienta-se outras marcas semânticas tais quais *nacionalidade*, *territorialidade*, *localidade*, *língua oficial* e *atitude* perante o estrangeiro aderem significativamente ao construto *nação* se considerada a construção semântica do conceito de *internacionalização*, a ser discutido mais adiante.

Muito apropriadamente vale observar a maneira como os conceitos *nação*, *pátria*, *patriotismo*, *estado* e *estado-nação* vão sendo construídos. Para Magnoli (1995), eles se constituem por meio de mediação simbólica, delineada por ideologia e convenções representadas em bandeiras ou demarcadas em fronteiras no mapa, por exemplo. Nessa razão, o autor os define como “convenções que permeiam consciências por gerações como se fossem construtos naturais e espontâneos, ou seja, imunes à intervenção humana”(MAGNOLI, 1995, p. 75), mas que não o são. Sem dúvida, a percepção do autor acrescenta à crença de que os ‘conceitos’, portanto, rendem-se a uma análise frutífera, a qual informa também o contexto socioeconômico e cultural, além de transitar em seus discursos.

Posto isso, no intuito de sistematizar a análise contextual delineada até aqui, o Quadro 1 elenca os traços semânticos dos conceitos de *nação*, *pátria*, *estado-nação* e *estado moderno* em relação a suas dimensões constitutivas. Em um *continuum* temporal que corresponde aproximadamente ao período de 450 anos de história³⁶, o propósito da elaboração de um panorama das características em um *continuum* temporal é visibilizar a potencial carga semântica agregada ao conceito de *internacionalização* a ser desenvolvido adiante.

Por conseguinte, as dimensões incluídas no Quadro 1 funcionam como eixos de informação perante os construtos em análise com vista à configuração de um ‘imaginário social e institucional’ alimentado e retroalimentado pela ecologia da interação humana em sua relação com o conhecimento de mundo, noções sociopolíticas interculturais, o que inclui o domínio pedagógico tal qual delineado e por Marcuschi (2015). Não se pode esquecer que a elaboração do quadro se assenta na certeza de que a informação posta é preponderante e elucidativa à pesquisa, pois, parte-se do princípio de que, como já mencionado, as escolhas feitas dizem do processo de internacionalização na UTFPR-CT. Portanto, conhecer possíveis

³⁶ Reitero que o intervalo temporal é aproximado. Em verdade, não é compromisso deste trabalho delimitar cronologias precisamente, mas a contextualização temporal é vetor contingente e sensível a interpretações. Ainda mais, se considerado o fato que os construtos, ideologias e percepções conceituais, objetos motrizes da investigação, são historicamente construídas.

construtos em sua base pode auxiliar o entendimento do processo em termos de marcas semânticas que o compõem.

Com isso em mente, a busca de pistas semânticas dos construtos *nação* e *estado-nação*, principalmente, e de outros afins como, *nacionalismo*, *país*, *pátria*, *estado moderno*, além do papel da *língua oficial* traz muito acerca da composição do ‘imaginário social’ e do ‘imaginário institucional’ mencionados acima. Esses, é importante frisar, constituem repositórios culturais. Com base nessa crença de que como um todo, esses construtos informam sobremaneira não só o conceito de internacionalização, mas também a percepção do conceito pelos participantes da pesquisa. Isto posto, observe-se o Quadro 1 na riqueza de sua informação.

As dimensões nomeiam elementos inerentes a zonas de contatos interculturais a contar seu enredamento com o termo ‘nação’ e que se transferiram para o processo de *internacionalização* na área educacional universitária. Nessa razão as dimensões funcionam como categorias em um mapa conceitual que pode gerar um norte na recuperação e subsequente visibilização de princípios sociopoliticamente e culturalmente sensíveis à análise conceitual aqui empreendida.

O construto é analisado em sua relação à dimensão. Por conseguinte, a dinâmica de entendimento do conteúdo no Quadro 1 funciona mediante o cruzamento dessas informações. Para tanto, cada dimensão é relacionada a cada um dos construtos na expectativa de evidenciar a marca semântica relevante. Dessa forma, os traços semânticos resultantes dessa relação entre uma determinada são delineados similarmente a tópicos de um mapa conceitual. Por isso, dessa intersecção, pressupõe-se um traço semântico que muito provavelmente será incorporado ao construto *internacionalização* na educação e sua percepção na UTFPR-CT.

Muito interessante é ressaltar o teor dos traços semânticos ao longo dos construtos em relação à mesma dimensão. Ainda que as marcas não sumam, elas podem ter naturezas bem diversas. Evidência desse aspecto pode ser observada dimensão ‘visão do Outro’, a qual, dependendo do construto em questão, evidencia traços de ‘ameaça’ e do desejo de ‘converter aos meus valores’. Variação também é percebida quando o foco está nas marcas semânticas incorporadas ao conceito de ‘internacionalização’ nessa dimensão intercultural. Nessa razão, a ‘língua oficial’ em zonas de contato cultural traz a noção de ‘escolha aleatória do rei’ que é complementada pela ideia ‘construto de herança’ ou de ‘língua do poder’, por exemplo.

QUADRO 1- CONSTRUTOS NAÇÃO, PÁTRIA, ESTADO-NAÇÃO E ESTADO MODERNO:
MARCAS SEMÂNTICAS EM SUAS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS

Construto → Dimensão↓	Nação	Pátria	Estado-nação	Estado moderno
Visão do Outro	Ameaça	Ameaça	Conversão desejada	Homogeneidade na heterogeneidade da globalização
Força motriz de grupamento	Identidade nacional/ agrupamento étnico	Patriotismo	Soberania popular	Soberania estatal
Apelo emocional	Proteção	Lealdade	Cidadania	Identidade mérito individual
Territorialidade	Etnia e cultura	Vínculo emocional: povo e território	Vínculo administrativo e linguístico	Vínculo geográfico e político
Bem-estar	servidão absolutista	Estar em comunidade	Ser cidadão	Inserção global
Relação com o poder	controle absolutista	Liderança local	Ordem local e supraestatal	Ordem global regionalismo crítico
Língua	Escolha do rei/ dádiva divina	Língua oficial de herança	Língua oficial/padrão: poder	Língua oficial
Relação de pertencimento	Pertencimento étnico-cultural	Pertencimento afetivo/lealdade	Pertencimento territorial e jurídico	Pertencimento transnacional

FONTE: a autora.

Em verdade, haverá espaço para o enredamento das marcas semânticas evidenciadas ao longo desta seção e expostas no Quadro 1 mais adiante neste capítulo, no qual por hora voltaremos à análise conceitual. À conta disso, a próxima seção tem como objetivo ressaltar o conceito de internacionalização gerado a partir dos traços etimológicos e semânticos do termo *internacionalização* gerados tal qual feixe de traços semânticos elencados no referido quadro e além.

2.3 INTERNACIONALIZAÇÃO: A CEREJA DO BOLO

A internacionalização como processo acadêmico teve repercussão tímida no cenário mundial até o final dos anos 90. A essa época, diferentemente, já era dotado de prestígio e ampla aplicação na esfera econômica. Exponencialmente, a partir daí *ser internacional* tornou-se desejo e critério de excelência em universidades brasileiras e estrangeiras. Por tal significância, a marca semântica de *cereja do bolo* parece pertinente para um construto de grande repercussão também na área educacional.

Por conseguinte, neste segmento coloca-se o foco nas considerações etimológicas do construto *internacionalização*. A propósito, em vez de uma análise morfológica completa do termo, formado por derivação parassintética, optou-se por recortá-la em dois componentes estratégicos e suficientes à pesquisa. Em verdade, o primeiro desses componentes, a análise do termo *raiz, nação*, já foi desenvolvida na seção anterior. Por sua vez, o segundo é o prefixo latino *inter* que significa *posição intermediária, entre*, ou ainda, *algo em reciprocidade*. Com efeito, a combinação dos componentes imprime ao termo *internacionalização* a noção de *algo realizado entre nações* ou *em reciprocidade entre nações*.

Seguramente, seu uso em discursos no cenário educacional e acadêmico vai incorporar traços semânticos dessas áreas. No entanto, com base na existência de uma rede semântica entre os termos em um domínio discursivo (MARCUSCHI, 2015), irá também manter o vínculo semânticos com construtos em sua raiz etimológica, *nação*, e a outros que a esta remetem, nomeadamente, os termos *país* e *estado*, por exemplo, sem contar os sentidos impressos em outras de palavras derivadas dos termos-chave, nomeadamente, *nacionalidade*, *nacionalismo* e *patriotismo*, por exemplo.

Assim, por permeabilidade semântica, à noção etimológica de *algo realizado entre nações* juntam-se outras seis delineadas na seção anterior para o termo *nação*, quais sejam, *consenso*, *homogeneidade*, *irmandade*, *bem comum*, *etnia* e *compartilhamento de língua nacional*.

Fica claro que a informação nos traços semânticos incorporados à construção do termo *internacionalização* tem teor interdisciplinar. Dessa forma, a análise do contexto de uso do referido conceito se fundamenta em áreas tais como sociopolítica, linguística e filosofia, por exemplo.

Neste esteio, portanto, os elementos priorizados no conceito de *nação* em si, sua inserção no processo de globalização, bem como os traços semânticos agregados em face da inserção da *interculturalidade* como construto inseparável da dinâmica de *internacionalização educacional* trazem contornos de interpretação decisivos. Estes informam a perspectiva não só do conceito de *internacionalização*, mas também das narrativas e discursos relativos a ele. Indubitavelmente o caráter multifacetado inerente à formação de conceitos, conforme ressaltado por Habermas (2001), vai complexificar o contato intercultural pela presença simultânea de elementos de dualidade seja de aderência e resistência, ora tênues ora invisíveis, porém sobremaneira estratégicos em qualquer investigação e que não podem ser invisibilizados.

De alto teor elucidativo, o contexto histórico é faceta que impactou a construção do conceito de internacionalização. Dentre os eventos históricos, certamente a repercussão da Revolução Industrial, no final do século XVIII e início do XIX, foi um acontecimento sociopolítico marcante. Ainda que anterior ao surgimento do termo, as transformações no ambiente econômico à época afetaram a formação semântica do construto social contemporâneo de forma profunda, conforme registra Magnoli (1995).

Como estratégias de expansão da industrialização no continente europeu, o supracitado autor menciona a abertura de mercado, a redução de taxas e um comércio mais voltado à exportação. Tais medidas estimularam o crescimento das trocas em escala internacional, em razão de “o colonialismo imperial europeu [se expandir a] territórios asiáticos e africanos [integrando-os] a uma economia que tendia à globalização” (MAGNOLI, 1995, p. 10).

Dessa menção à expansão da mercantilização às colônias, pode-se inferir que os processos de internacionalização e de globalização surgiram atinentes ao *modus operandi* mercadológico. Nessa razão, portanto, a mercantilização seria também expansão do colonialismo, cujas marcas estariam impressas nas relações de poder estendidas à composição dos construtos de *globalização* e de *internacionalização*.

Cabe salientar que o Brasil vivia sob o regime de economia colonial enquanto a Primeira Revolução Industrial se desenvolvia em solos europeus. Por essa razão é necessário situar a percepção brasileira do construto *internacionalização* sob uma ótica colonialista. A vinda da família real ao Brasil em 1808 trouxe mudanças medianas à situação colonial brasileira. O regente D. João tomou algumas medidas que

favoreceram o desenvolvimento industrial. Entre elas, a extinção da lei que proibia a instalação de indústrias de tecidos na colônia e a liberação da importação de matéria prima para abastecer as fábricas, sem a cobrança da taxa de importação. Apesar de a decisão ter seu impacto, não surtiu o efeito esperado, porquanto o mercado interno ainda ser pequeno e grande, o controle da metrópole.

Consequentemente, neste contexto, os estados e governos dependiam de atividades agropecuárias exportadoras. Por conseguinte, o Brasil chegou ao fim do século XIX sem completar sua primeira Revolução Industrial, a qual ocorreu em 1930, cem anos depois daquela na Inglaterra. Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, programas de industrialização se expandiram às regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste, ainda que a concentração da atividade industrial estivesse na Região Sudeste do país. Nessa mesma época, empresas multinacionais, principalmente montadoras de automóveis, estabeleceram-se no Brasil, enquanto outras como a Microsoft, IBM, Samsung, Motorola, Accenture, entre outras, aqui chegaram a partir de 2002.

Indubitavelmente, mesmo tardios, os discursos da era da industrialização geraram e legitimaram traços semânticos que foram incorporados ao conceito de internacionalização. Mesmo o Brasil tendo a capacidade de ser protagonista no cenário global, as marcas semânticas da *dependência* e da *internacionalização* como *mecanismo de busca de conhecimento, melhoria e legitimidade* lhe são incorporadas e se estabelecem no *imaginário social* a partir de uma ótica colonial inevitavelmente transferida ao conceito de *internacionalização* em formação.

Esse feixe de traços coloniais e a falta de investimento em inovação e em educação só acentuaram um modelo de ***internacionalização passiva***. Segundo esse modelo, o Brasil atua majoritariamente como país emissor de estudantes, os quais saem do país para buscar conhecimento em terras estrangeiras.

Em verdade, a *internacionalização passiva* no Brasil assenta-se em três causas principais. A primeira é a atemporalidade do processo de industrialização entre o Brasil e a Europa. Por sua vez, a segunda causa diz respeito à discrepância e à peculiaridade do *modus operandi* dos protocolos de internacionalização. Em vista disso, tais protocolos podem ter alcance e expectativas diversos a depender do grau de exposição a plataformas de internacionalização.

A terceira razão para a assimetria advém da disparidade econômica entre as regiões brasileiras trazida pela industrialização, a qual se replicou nos trâmites e

expectativas de internacionalização no país. Dado o distanciamento geográfico e socioeconômico, supõe-se que, mesmo dentro do Brasil, as regiões evidenciem perspectivas diferentes em relação à percepção do conceito de internacionalização, devido à diferença temporal de contato com mudanças.

Dada a compatibilidade desta investigação com a análise conceitual, etimológica e semântica na identificação das marcas semânticas incorporadas a construtos sociais, é pertinente reconhecer o papel esclarecedor de reflexões filosóficas no que diz respeito a crenças imbricadas à essência do homem ao longo de um *continuum* temporal. Elas informam diretamente o entendimento da permeabilidade semântica dessas marcas na formação dos construtos sociais tanto sincronicamente como diacronicamente.

Para tanto, recorre-se a Dussel (1994, 2000). Inspirado em Descartes, Dussel se propõe a captar a essência do *homo sapiens*, em um continuum temporal, por meio de categorias com as quais pretendia resumir a cosmovisão vigente em cada época. Classifica uma delas como *ego conquiro* e a outra, *ego cogito*. Aquela, o **eu conquisto** vem em uma alusão à sede de conquista do aventureiro europeu colonizador das Américas e da Espanha no século XV. A segunda categoria, o **eu penso**, explicita o lema do século XVII ao início do Iluminismo, quando a Europa se acreditava superior sob a égide do saber eurocentrado.

Conquanto mantendo a alusão cartesiana e o pensamento de Dussel, permite-se aqui sugerir dois outros períodos. A intenção é acrescentar etapas do *homo sapiens* em seu trajeto histórico-identitário rumo a era da internacionalização por sua pertinência à pesquisa. Um terceiro período seria denominado **eu industrializo** para aludir à avalanche de mudanças entre os séculos XVIII e XIX. O quarto, o **eu internacionalizo** seria emblemático dos séculos XX e XXI, como forma de ressaltar o impacto do processo de internacionalização no *imaginário institucional* da comunidade acadêmica universitária contemporânea. O Quadro 2 ilustra a configuração aqui sugerida.

Analogamente à intenção interpretada em Dussel, buscou-se elencar uma força-motriz de alcance sociopolítico emblemático para cada época. Nesta razão, o *ego internacionalizo* se realiza fortemente no domínio pedagógico da UTFPR-CT como lema que glorifica a promoção da internacionalização da universidade como uma alternativa sociopolítica e cultural como impacto da globalização.

QUADRO 2 - TRAJETO HISTÓRICO-IDENTITÁRIO DO HOMO-SAPIENS

Lema	Época
Eu conquisto	Século XV
Eu penso	Século XVII
Eu industrializo	Séculos XVIII e XIX
Eu internacionalizo	Séculos XX e XXI

FONTE: a autora com base em Descartes e Dussel

Como efeito da amplitude conceitual, é previsível que o processo de internacionalização no cenário educacional universitário receba diferentes acepções e definições. A próxima subseção apresenta, pois, conceitos do termo internacionalização em um *continuum* temporal de forma a captar sua composição semântica e pragmática, com foco no referido cenário.

2.3.1 Do Conceito e Acepções do Termo Internacionalização

Conforme Huang (2014), o termo *internacionalização* deriva de *internacional* e surgiu em 1883 para referir-se a ideias e ações que encorajavam iniciativas de cooperação e coexistência entre países, centradas no respeito a tradições culturais diversas e inerentes às nações e a seus povos.

Nesse contexto, a *internacionalização* é vista como construto de sentido contrastante ao *chauvinismo*³⁷ e ao *nacionalismo*³⁸. Esses dois construtos enaltecem a própria raça e nação a ponto de hostilizar outras raças e nações tal qual consta do Quadro 1 ao se analisar a relação com a alteridade em zonas de contato intercultural.

Nos anos 90, o termo *internacionalização* incorporou a marca semântica de *abertura institucional para o exterior*. Nessa razão, portanto, o construto *internacionalizar-se* ganhou contornos de um processo de busca de conhecimento tal qual mercadoria como emblema de desenvolvimento e participação de um contexto

³⁷ Chauvinismo ou chovinismo (do francês *chauvinisme*): termo dado a todo tipo de opinião exacerbada, tendenciosa, etnocêntrica ou agressiva em favor de um país, grupo ou ideia. Associados ao chauvinismo frequentemente identificam-se com expressões de rejeição radical a seus contrários, desprezo às minorias.

³⁸ Cf. seção 2.2.

social global. Tal inserção mercadológica aproximou seu sentido ao de um item comercial.

Com efeito, é de Knight (2006, p. 2) o conceito de *internacionalização* de referência para a área. Conforme salienta a autora, com quem concorda-se plenamente, as definições de *internacionalização* vão além da enunciação de significado. Em verdade, as acepções do termo dão pistas quanto ao momento histórico³⁹ no qual se insere, além de permitir a visibilização de ações, estratégias, políticas e programas a serem adotados a partir do resgate de marcas semânticas por meio de análise etimológica e conceitual⁴⁰.

Em uma de suas primeiras definições, a referida autora importa pressupostos da área da *interculturalidade* para inseri-los no domínio pedagógico, afirmando que *internacionalização* “é o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição” (KNIGHT, 2006, p. 9) em consonância com o que defende Gacel-Ávila (1999).

À ênfase do processo de internacionalização como caracterizado pela integração do âmbito internacional e do intercultural supracitados, Sebastian (2004) acrescenta que a *internacionalização* como intento tende a agregar valor à instituição. Esse autor sustenta que o processo de *internacionalização* tal qual um recurso para aprimoramento da instituição pode não só transformá-la, a ponto de influenciar a qualidade de sua estrutura interna, mas também potencializar sua projeção externa, agregando-lhe valor. Por conseguinte, ele a define como “um processo de introdução da dimensão internacional na cultura estratégica institucional, em suas funções de formação, pesquisa e extensão e também na projeção de sua oferta e capacidade instalada” (SEBASTIÁN, 2004, p. 16).

Inclusive, cabe ressaltar que, ao mencionar o refinamento da dimensão da internacionalização com mais pesquisa e publicação, Sebastian ratifica esses dois elementos como compatíveis à noção da ‘cereja do bolo’ tal qual defendida aqui.

Notadamente, a definição de Sebastian é compatível com a inserção dos *rankings* universitários do *estado-moderno* como critérios de legitimidade acadêmica. Aliás, a definição de internacionalização desse autor anuncia a competitividade na

³⁹ Cf. páginas 61-65 para maiores detalhes acerca da permeabilidade do contexto histórico e o construto de internacionalização.

⁴⁰ Cf. Quadro 1, p. 60, para as marcas semânticas do termo *internacionalização* via o termo *nação* e afins.

importância dada à pesquisa e extensão bem como de publicação, por exemplo, para elevação das universidades e maior visibilidade no cenário internacional por agregarem *valor*.

Por tais razões, admite-se que os *rankings* pode ser vistos como a ressignificação do teor dos traços evidenciados no Quadro 1 no que implica a associação do construto ‘estado moderno’ com as dimensões ‘relação com o poder’ e ‘relação de pertencimento’. Isso devido à incorporação do teor comercial à área educacional de forma que também nesse segmento iniciativas transnacionais e supraestatais passaram a ser atrativas financeiramente em época de escassez de recursos públicos e aumento de competitividade entre instituições públicas e privadas.

Para melhor situar não só as políticas institucionais, mas também a envergadura e legitimidade do processo de internacionalização na UTFPR-CT no cenário mundial e brasileiro, recorreu-se aos achados de Wächter (2003), Knight (2012), Stallivieri (2014) e Zamboni (2018).

Wächter (2003) traz subsídios medulares sobre os quais apresenta quatro **fases mundiais de internacionalização**. Na primeira, a internacionalização era um evento discreto sem o envolvimento das universidades, caracterizado como ação de mobilidade individual na maioria dos países europeus, o que se estende até meados dos anos 80. Dessa época até 1990, o autor assinala a vigência da segunda fase.

Nela, a mobilidade aumentou já sob a égide das universidades e a agência da União Europeia (EU), especialmente por meio do Programa Erasmus⁴¹. Em 1995 inicia a terceira fase, marcada pela preocupação com a internacionalização do currículo e a institucionalização da internacionalização.

Cabe lembrar que a mobilidade acadêmica continuou ainda que perdesse sua ênfase e exclusividade. À época iniciaram-se ações de sistematização quais sejam as políticas e estratégias de internacionalização.

A assinatura da Declaração de Bolonha⁴², na Itália, em junho de 1999, foi o marco da quarta fase. Dava-se início ao mercado mundial do ensino superior,

⁴¹ O Programa Erasmus, acrônimo de *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, é um programa de intercâmbio entre estudantes e professores do Ensino Superior da União Europeia, iniciado em 1987, entre países pertencentes à União Europeia e países associados. Por meio desse programa, os alunos podem estudar por um período de 03 a 12 meses em outro país. Mais informações em <http://www.erasmusprogramme.com>.

⁴² A Declaração de Bolonha, documento assinado na cidade de Bolonha, na Itália, por ministros da Educação de 30 países europeus em 19 de junho de 1999. Em verdade, originou o *Processo de Bolonha* com o propósito de criar o espaço europeu do ensino superior e funcionou como um tratado

marcadamente mercadológico, competitivo e globalizado, que alcança a contemporaneidade.

Com base em Wächter (2003), Zamboni (2018) traça o percurso que o processo de internacionalização realizou ao longo dos tempos, “partindo do nível individual, mobilizando algumas unidades acadêmicas, alcançando o nível institucional e finalmente tornando-se amplo passando a abranger o nível do sistema” (ZAMBONI, 2018, p. 63).

Stallivieri (2014) não utiliza a referência cronológica para classificar as **três gerações do processo de internacionalização das universidades**. A *primeira geração* se caracteriza pela realização de acordos de cooperação que implicavam um envolvimento restrito das instituições e resultados pouco difundidos, ainda que o foco fosse a pesquisa. Predominava, como na primeira fase de Wächter, a iniciativa individual tanto para a mobilidade como nos acordos.

A ação assistemática predominava com a incipiência de infraestrutura financeira e de recursos humanos. Em reação ao assistemático, a *segunda geração* apresenta características de organização, sistematização e articulação. Simultaneamente, aumenta-se a mobilidade acadêmica em uma situação orçamentária de mais insumo na qual há maior investimento por parte dos setores nacionais e a viabilização de estruturas para a gestão da cooperação internacional fomentam e aumentam acordos.

Nesse contexto mais promissor, observa-se mais eficiência resultante da operacionalização do processo com o interesse na capacitação dos gestores, na participação das instituições nas feiras de educação internacional, inclusive com produção de material bilíngue. Em termos curriculares e linguísticos, houve a iniciativa da oferta de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nos programas dos cursos e a inserção de módulos internacionais em cursos de formação na área de

de cooperação na educação superior europeia. Por meio dessa Declaração, os países signatários se comprometem a conduzir reformas em seus sistemas de ensino superior, estabelecendo-se para tal um Espaço Europeu do Ensino Superior embasado nos objetivos defendidos pela Declaração de Bolonha. Atualmente, conta com 47 países signatários da Convenção Cultural Europeia do Conselho da Europa, comprometidos com os objetivos do Espaço Europeu do Ensino Superior. Além dos países signatários, também participam do Processo de Bolonha a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a Comissão Europeia, a CEPES (Organização Científica e Cultural do Centro Europeu do Ensino Superior) e o Conselho da Europa, além de pesquisadores e outras instâncias. Disponível em <http://www.ehea.info>. Acesso em: 19 out. 2019.

administração, além do aumento de programas de titulação dupla e conjunta refletem a maior envergadura do processo de internacionalização dos *campi* universitários.

O profissionalismo das ações aumenta na *terceira geração* em todos os setores. O aprofundamento das relações interinstitucionais, o aumento da qualidade nos projetos de investigação e maior cooperação para com o desenvolvimento do processo são fatores de avanço na implementação do processo de internacionalização. Maior orçamento, mais investimento em pesquisa, melhor qualificação das equipes gestoras, a criação de comitês de gestão internacional, a definição de funções para os gestores e a inclusão da internacionalização na missão institucional foram iniciativas dessa geração.

Em termos pedagógicos, Stallivieri (2014) menciona a preocupação com a problematização do papel do professor e do aluno. Há a necessidade de se rever as práticas pedagógicas e a capacitação linguística, especialmente em línguas estrangeiras modernas, com destaque à língua inglesa, emblemática no contínuo da internacionalização. Traços semânticos de cooperação, reciprocidade e participação da comunidade em relação ao processo de internacionalização se evidenciam nessa *terceira geração*.

Em termos de mobilidade acadêmica e de profissionais, nessa geração houve um aumento significativo na experiência internacional de professores, funcionários e alunos, além de assessoramento e acompanhamento dos sujeitos em mobilidade *inbound* e *outbound*⁴³, com a criação de estruturas de apoio e acolhida nas instituições, além de um amplo esforço para a atração de novos talentos estrangeiros. Acrescente-se a isso o aumento da conscientização sobre a importância da inserção das instituições no cenário das publicações internacionais, com consecutivo aumento nesse número de publicações.

No âmbito do ensino universitário, segundo Morosoni (2006), o termo *internacionalização* se refere a um processo impactante e estratégico também ligado à regionalização das sociedades. Pode-se inferir que ele aproxima tendências opostas entre os termos globalização e regionalização, associando, portanto, regionalização e localidade. Aliás, é oportuno ratificar que em Spivak (2007) encontra-se a noção de

⁴³ Refere-se aos termos em português 'de recepção' e 'de emissão', respectivamente.

regionalismo crítico⁴⁴ associada à de nacionalização, conforme consta do Quadro 1 desta pesquisa, como característica do estado moderno, também denominado estado territorial.

Ao discorrer sobre essa noção, Spivak (2007) ratifica os traços semânticos da definição de Morosoni (2004), ainda que este não enfatize o choque do *global vs local* como Spivak (2007), mas reconhece a necessidade de convivência entre as tendências ainda que tidas como desencontradas.

O compromisso do processo de internacionalização como recurso de inclusão em um mundo globalizado também aparece na definição de internacionalização em Altbach. Para ele, o construto internacionalização é classificado como “uma alternativa composta de políticas e de programas específicos para dar conta de exigências da globalização” (ALTBACH, 2004, p. 86).

No esteio da percepção da internacionalização como vetor de engajamento à globalização também se manifestam Daffouz e Smith (2014). Esses autores elaboram um conceito que informa diretamente a área educacional, ao ressaltarem a internacionalização como processo facilitador de ações de mobilidade e de intercâmbio no contexto de educação universitária, ainda mais quando considerado o papel fundamental da tecnologia no encurtamento da relação espaço e tempo.

Em sua definição, os autores mencionam o papel da evolução da tecnologia de informação como fator de globalização educacional perante o aumento da mobilidade intranacional e internacional de alunos e professores. Entende-se, portanto, a internacionalização como meio para se engajar na globalização, tal qual uma finalidade. Se motivadora ou causal, a internacionalização como construto encerra a marca semântica de panaceia no sentido que eleva as expectativas e vale pelo sentimento de esperança que exalam e não, necessariamente, resultados da empreitada.

Ademais, tal qual em Morosoni (2004), a interculturalidade aparece como construto associado ao conceito de internacionalização em Daffouz e Smith (2014). Segundo estes, a internacionalização inclui a:

⁴⁴ Em verdade, essa noção pretende acentuar a intenção de reavivar o local perante a pulverização causada pelo global ao regional (SPIVAK, 2007). Vide páginas 84-96 para maiores detalhes sobre o ‘regionalismo crítico’. Nelas, Butler e Spivak comentam situações em países em movimentos coloniais e exemplos de regionalismo crítico.

Mobilidade e intercâmbio [...] de alunos, professores e pesquisadores, exportação [...] de culturas, cooperação em pesquisa, transferência de conhecimento; [...]; projetos fronteiriços, interinstitucionais; [...] e aprendizagem colaborativa internacional online (DAFFOUZ; SMITH, 2014, p. 1).⁴⁵

Em continuidade, a contemporaneidade inclui a mobilidade cibernética com um traço relacionado ao conceito de *internacionalização*. Margaret Wertheim (1999) compara a ideia da nova liberdade trazida pelo ciberespaço ao paraíso dos primitivos cristãos em uma alusão que remete a traços recorrentes no imaginário social para lhe dar destaque.

A autora deixa ver tanto o desejo de liberdade como o maravilhamento perante o novo, o que analogamente remete ao fascínio pela ideia de mudança, a qual geralmente pressupõe e opera por meio da desconstrução, já que a idealização da nova configuração remete ao traço semântico também recorrente no imaginário social (BAUMAN, 1999).

Na perspectiva da composição do construto *internacionalização*, portanto, pode-se inferir que o ciberespaço é colocado como solução cooperativa facilitadora de uma mobilidade virtual, a qual pode permitir trâmites de internacionalização mais fluídos e acessíveis. Muito provavelmente, pelo impacto de neutralizar distâncias e apagar fronteiras, o que atrai no ciberespaço é a sensação de agir em rede e o imediatismo que a tecnologia empresta às relações mediadas pela máquina, ainda que pareçam impactar os usuários como se fossem face a face. Ainda em relação às panaceias da tecnologia, pode-se citar Wertheim (1999) novamente. Ao renovar a expectativa de uma solução miraculosa trazida por soluções tecnológicas, a autora, em tempos de desintegração social, alerta sobre a inoperância de instituições educacionais e o enfraquecimento do nacional.

Nesse contexto, os argumentos para a internacionalização da universidade como a cereja do bolo ou uma panaceia que proclama soluções financeiras e educacionais parecem se fortalecer. Ainda mais quando se acredita que a alternativa seja eficiente para manter o fortalecimento do local perante a arena global⁴⁶.

⁴⁵ No original: "...mobility [...] of students, teachers and scholars; export [...] of cultures; research cooperation; knowledge transfer [...], student and staff exchange; internationalisation; and cross-border delivery of programmes, and institutions; [...] and collaborative online international learning."

⁴⁶ Acredita-se aqui na possibilidade da *globalização* como um tipo de intersecção entre as esferas *global* e *local*, este tópico será retomado na seção 2.4 sobre *globalização* ainda neste capítulo.

Já Stein e Andreotti (2015) atentam para o predomínio de tendências mercadológicas no processo de internacionalização, caracterizando-o como marcado pela hegemonia de instituições do norte-global⁴⁷. Para as referidas autoras, a internacionalização, em seus trâmites e políticas, é um processo que pode ser direcionado à polarização do mundo e da população. Os referidos pesquisadores ressaltam que o contraste é efeito da própria globalização por interferência externa, como geralmente é vista.

A polarização como **impacto da internacionalização**, a que os autores supracitados se referem, tem no enredamento de aspectos sociopolíticos e linguístico-culturais um terreno propício para se evidenciar. Esse é o âmbito nos quais circulam trâmites do processo de internacionalização em todas as suas etapas, nomeadamente, administrativas, sociais ou pedagógicas, por exemplo. Nesta razão, pode-se prever que a natureza do elementos envolvidos no referido processo implica um impacto identitário dos sujeitos perante as exigências e construtos da dimensão do 'eu-internacionalizo' na UTFPR-CT.

As interações acontecem a partir do imaginário institucional do contexto desses sujeitos. Com isso em mente, é possível prever que o teor da relação de internacionalização é construído, e simultaneamente se constrói, na memória semântica e pragmática dos envolvidos direta ou indiretamente com o processo. Dito de outro modo, a percepção de todo o processo, com foco aqui na percepção do conceito de internacionalização na instituição, fundamenta-se no repositório cultural individual e coletivo dos participantes da pesquisa, os quais têm no imaginário social e institucional um enredamento de traços semânticos histórico-socialmente construídos.

Assim, nessa dinâmica, admite-se a presença desses fatores de pertencimento em contextos de internacionalização na universidade em questão ainda mais quando considerado o contexto histórico brasileiro de ex-colônia. Nesse contexto, a polarização é acentuada pela oposição Norte-Sul⁴⁸ global em duas frentes.

⁴⁷ Por *norte-global* entendam-se os países desenvolvidos em oposição aos *países do sul*. A divisão norte-sul é uma divisão socioeconômica e política utilizada para atualizar a Teoria dos Mundos, designação dada às subdivisões do mundo por grandeza econômica entre os anos de 1945 e 1990. Atualmente utilizam-se expressões como *países desenvolvidos* e *países em desenvolvimento* ou *emergentes*.

⁴⁸ Remete-se aqui a critérios de pertencimento baseada em critérios sociopolíticos e econômicos baseados no poder, sendo o 'norte' o emblema do 'centro' e representado pelo 'conhecimento eurocentrado legitimado'.

Uma delas diz respeito ao fato de ao fato Brasil se classificar na periferia (Sul) e não no centro (Norte). Nessa razão, fundamente-se o exemplo da polarização mencionado por Stein e Andreotti (2015). Para elas, seria o impacto dos traços semânticos do contraste *centro vs periferia* como ponto de referência em deliberações nas esferas de atuação humana. Portanto, cabe inferir que tal característica tende a contaminar a construção do processo de internacionalização na UTFPR-CT no que se relaciona à primazia do conhecimento eurocentrado como legítimo e objeto de desejo ou mesmo venha a sustentar o viés mercadológico dos *rankings* das universidades como critérios de qualidade acadêmica.

Contudo, em virtude da reprodução de tal paradigma domesticamente⁴⁹, a outra frente traz à tona o fato de a UTFPR-CT pertencer à periferia em relação à hierarquia *centro vs periferia* no âmbito nacional. Nesta, a instituição se enquadra na *periferia* entre as universidades do país com as propriedades acadêmicas legitimadas do 'centro'. Esse efeito corrobora à noção de que as marcas semânticas são reproduzidas no *continuum* temporal dos conceitos uma vez parte do imaginário social dos usuários da língua.

Em decorrência da perspectiva de abordagem dualista do conhecimento em sua relação direta com a internacionalização surge **o temor acadêmico contemporâneo da não-internacionalização**. Esse sentimento configura-se no risco da não-obtenção da cereja do bolo, de sua negação e o apavoramento de perdê-la, ou ainda de não conseguir manter o processo de internacionalização sob controle.

Ao considerar tal temor, levanta-se a premissa de que, na base semântica do conceito de internacionalização, as marcas de *união*, *integração* e *cooperação* convivem com as de *separação*, *fragmentação* e *competição* na medida em que tornam-se estratégicas no contexto de gerenciamento do impacto dessas marcas semânticas quando em articulação com o capitalismo e tendências neoliberais.

Com isso em mente, quando o foco recai no teor das relações acadêmicas entre universidades, a adoção de políticas de internacionalização, portanto, precisa levar em conta essa problematização e incentivar redes de cooperação educacional seja via territorialização ou extraterritorialização.

⁴⁹ É importante esclarecer que o construto poder permeia tanto macroáreas (nível nacional ou estatal, por exemplo) em alcance interinstitucional quanto microáreas em alcance intrainstitucional.

Posto isso, é manifesto que a *internacionalização*, enquanto processo, põe lado a lado a abrangência de ordens locais e globais em zonas interculturais como espelha etimologicamente a gênese do termo aqui exposta⁵⁰ no referente a algo realizado *entre nações* ou *em reciprocidade entre nações*. À conta disso, um traço recorrente em processos de nacionalização é a intenção de homogeneização sob a premissa de que um ambiente homogêneo iria fortalecer o sentimento de nação e o bem-estar social.

Contudo, essa homogeneidade pretendida traria paradoxalmente a heterogeneidade da perspectiva de uma nação em relação à outra. Desse modo, o contato entre o local e o global enfrentaria a dificuldade de contornar a noção de heterogeneidade inerente ao contato entre grupamentos humanos.

Ademais, cabe lembrar que a reprodução de tendências de homogeneização em processos de internacionalização vai indiscutivelmente fortalecer o antagonismo e a polarização já comentados. A esse respeito, Bauman (1999, p. 55) ressalta que, contraditoriamente, sentimentos de suspeita em relação ao outro, de intolerância face à diferença, de ressentimento perante estranhos e a preocupação com a lei e a ordem são ingredientes de desunião mais proeminentes nas localidades onde a noção de uniformidade é cultivada mais insistentemente.

A observação do autor ratifica que tentativas de homogeneização fragilizam a relação entre os sujeitos, esvaziando-os de seu construto de indivíduo a ponto de causar o rompimento de redes protetoras de laços humanos. Aliás, essa uniformidade é um traço marcante na formação do conceito de nação, berço do nacionalismo, como já apontado anteriormente⁵¹.

Indubitavelmente, a informação semântica dos traços formadores em *nação* e *internacionalização* inclui frentes conceituais desencontradas. Diferentemente do esperado da relação etimológica e morfológica dos termos, a percepção do construto internacionalização no cenário educacional da UTFPR-CT é permeada de marcas conflitantes quais sejam, o nacional e o não-nacional; o estatal e o federal, o local e o global; o pertencimento e o não-pertencimento; o público e o privado, por exemplo.

Ao longo da dinâmica da internacionalização em suas várias etapas na universidade em estudo, essa configuração em polarização se complexifica perante

⁵⁰ Cf. item 2.3.

⁵¹ Cf. seção 2.3.1.

duas certezas. Uma é a de que a implementação do processo de internacionalização se pretende consensual na instituição, enquanto a outra, é a convicção de que o impacto das polarizações mencionadas na percepção dos participantes dessa investigação é maior do que cada um separadamente considera em cada dualidade. Em outras palavras, acredita-se que a dinâmica de articulação entre os opostos será maior que a noção do antagonismo propriamente dito em cada par.

Ao se pensar nas **motivações para a internacionalização** o continuum histórico pode informar muito significativamente. Lima e Contel (2009) categorizam os tipos de motivação. Os autores afirmam que ela pode ser acadêmica, político-acadêmica, acadêmico-mercadológica e, acadêmica, política, econômica e mercadológica, simultaneamente.

Na verdade, um olhar mais metódico às categorias apresentadas pelos autores supracitados vai revelar que o tipo de motivação reflete paralelamente tendências provenientes do continuum histórico e socioeconômico de tal forma a coincidir praticamente com as fases de internacionalização no Brasil. Dito de outro modo, a motivação acadêmica remete aos anos 30-40, nos quais o movimento de internacionalização era tímido e concretizado pela vinda de missões de professores visitantes com o suposto intuito de trazer treinamento de avanço àqueles que os pudessem receber nas universidades emergentes.

Na sequência, nos anos 60 e 70, conforme Leite (2010), a reestruturação do sistema educacional superior à sombra do modelo americano motivou consultores estrangeiros a virem ao Brasil para ministrar treinamentos. Do mesmo modo, acordos e cooperações foram estabelecidos para o mesmo fim. À época havia a concessão de bolsas para mestrado e doutorado principalmente nos Estados Unidos. Daí a motivação político-acadêmica predominar.

Por sua vez, nos anos 80 e 90, segundo o referido autor, outros fatores entram em cena. A época era de fomento de bolsas de estudo de doutorado no estrangeiro, por exemplo, em áreas estratégicas para o Brasil. Incentivo à cooperação em pesquisa nessas áreas também recebe ênfase. Do mesmo modo, programas de cooperação para a vinda de professores visitantes simultaneamente à ida de alunos fazerem poucas disciplinas em universidades do exterior. Tem-se nesse período a motivação acadêmico-mercadológica por causa da preocupação com o mercado de trabalho.

Por fim, a partir dos anos 2000, a situação é muito parecida com a imediatamente antecedente (LEITE, 2010). Há, no entanto, um incremento

considerável na captação de estudantes, uma ênfase na criação de programas de cooperação acadêmica internacional para formação de grupos de estudo e pesquisa de temas estratégicos de interesse compartilhado, para a concessão de bolsas de estudo em áreas classificadas como estratégicas e sem tradição no país e para programas de cooperação acadêmica internacional para a vinda de professores visitantes e a ida de estudantes para fazer poucas disciplinas. Nesse esteio, observa-se que a motivação passar a ser acadêmica, política, econômica e mercadológica, simultaneamente.

A relação supraestatal na internacionalização é reconhecida por Stallivieri (2002) e por Knight (2005). A esse respeito, as autoras assinalam que a *internacionalização* pode ser vista em **duas instâncias**, quais sejam, a *nacional* ou *setorial* e a *institucional*. Em relação ao assunto, Knight (2005) esclarece que aquela inclui as organizações governamentais e não- governamentais. Em termos governamentais, abrange os departamentos de Educação, Relações Internacionais, Ciência e Tecnologia, Cultura, Emprego e Imigração. Por sua vez, a instância institucional diz respeito à dimensão institucional na qual o processo de internacionalização acontece, englobando as instituições provedoras de ensino superior.

O processo de internacionalização requer **estratégias de implementação** em ambas as instâncias mencionadas. Back *et al.* (1996, p. 16) elencam seis estratégias para a internacionalização. Em termos organizacionais esses autores atestam que tais estratégias envolvem o contexto de internacionalização; a cultura da instituição; a política institucional; a gestão; a estrutura organizacional; e por fim o grupo de professores, pesquisadores e funcionários em todos os seus vínculos (BLIGHT; DAVIS; OLSEN, 2003).

Isto posto, inspiradas na referida autora e focadas no contexto da UTFPR-CT, o Quadro 3 elenca as quatro mais pertinentes das seis estratégias oferecidas por Back; Davis e Olsen (2003) com exemplos de ações de cada uma delas.

QUADRO 3 - ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E POSSÍVEIS AÇÕES PRÓ-INTERNACIONALIZAÇÃO

1.Programa de estudantes internacionais
Número e proporção de estudantes internacionais matriculados em mobilidade externa e interna
Políticas institucionais de metas de inscrição
2.Internacionalização do ensino
Internacionalização do currículo
Intercâmbio de pessoal
Programas de intercâmbio e estudo no exterior
Diplomas conjuntos
Transferência de créditos
Centros especializados em línguas estrangeiras e estudos culturais
3.Assistência e treinamento técnico
Subsidiado por agências de fomento
Parceria com a instituição para a resolução de problemas de modo multidisciplinar
4.Internacionalização da pesquisa
Projetos colaborativos
Vínculos institucionais
Programas de intercâmbio

FONTE: a autora, adaptado de Back *et al.* (1996)

Muito pertinentemente à sua análise do processo de internacionalização, Knight (2004) faz questão de explicar a razão pela qual substituiu o termo *fatores*, como fazia anteriormente, *estratégias*. Ela explica que o escopo deste vinha ao encontro da uma intenção de neutralizar a concepção que se tinha do processo como uma série de atividades isoladas na universidade, a qual aparentemente predominava na marca semântica do termo ‘fatores’. Nessa razão, o uso do termo ‘estratégias’ visa remeter à concepção de *internacionalização* como um ‘sistema’, o que agrega ao processo a noção de uma abordagem mais planejada, integrada e articulada.

Ainda vozeando Knight (2004), as referidas estratégias têm função propulsora ao processo de *internacionalização* na medida em que podem facilitar, dificultar ou mesmo obstruir a integração das dimensões internacionais nas funções primárias da instituição.

Assim, a partir da referida mudança de nomenclatura em 2004, Knight retoma o conceito de ‘estratégias’, ampliando-o e sistematizando-o, uma vez que a autora considera que o termo *estratégias de internacionalização* se refere a iniciativas organizacionais e programáticas em nível institucional (KNIGHT, 2004, p. 13).

Como optou-se por adotar o conceito de ‘estratégias de internacionalização’ de Knight (2004), cabe apresentar no Quadro 4 as **estratégias programáticas de internacionalização** expandidas que a referida autora oferece para contemplar o processo mais pormenorizadamente dentro das instituições, o que informa diretamente as perguntas de pesquisa desta tese.

QUADRO 4 - ESTRATÉGIAS PROGRAMÁTICAS EM NÍVEL INSTITUCIONAL

Programas acadêmicos	Pesquisa e Colaboração Acadêmica	Relações Exteriores: Domésticas e transfronteiriças	Atividades Extracurriculares
<ul style="list-style-type: none"> - Programas de intercâmbio de estudantes; - Estudos de línguas estrangeiras; - Currículos internacionalizados; - Trabalho e estudo no exterior; - Estudantes internacionais; - Programas conjuntos e duplos; - Programas de mobilidade docente e pessoal; - Professores e palestrantes visitantes - Relações entre programas acadêmicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos conjuntos de pesquisa - Conferências e seminários internacionais - Publicação de trabalhos - Acordos internacionais de pesquisa - Programas de intercâmbio de pesquisa 	<p>1) Domésticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parcerias com grupos de organizações; não-governamentais ou grupos do setor público e privado, embasadas na comunidade; - Projetos de serviço comunitário e intercultural <p>2) Transfronteiriças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projetos de assistência ao desenvolvimento internacional - Relações internacionais, parcerias e redes - Programas e serviços contratuais de pesquisa - Programas de intercâmbio 	<ul style="list-style-type: none"> - Eventos internacionais e interculturais no campus - Ligação com grupos culturais e étnicos baseados na comunidade - Grupos e programas de apoio entre colegas

FONTE: Knight (2004, p. 14-15) adaptado.

Com efeito, para que as estratégias sejam aplicadas com sucesso, é necessário que haja uma dinâmica institucional que desenvolva políticas, disponibilize recursos e veicule medidas com vistas ao processo de internacionalização. Pela sistemática e abrangência que podem trazer ao referido processo, a partir das estratégias, cabe elencar seis **aspectos organizacionais do processo de internacionalização em nível institucional** no Quadro 5 subsequente.

QUADRO 5 - ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

a) compromisso e apoio dos líderes institucionais, corpo docente e funcionários;
b) financiamento interno adequado e subsídios de agências externas;
c) presença de um escritório internacional com pessoal experiente;
d) homologação de políticas de internacionalização;
g) integração dos planos e orçamentos anuais das unidades acadêmicas e administrativas;
f) canais de comunicação e de relações públicas.

FONTE: Knight (2004), adaptado.

Pela pertinência à investigação, como último tópico neste segmento, convém esclarecer que os termos *internacionalização* e *globalização* não são intercambiáveis. Ambos surgidos nos fins dos anos 90, muitos são os pesquisadores que se ativeram à referida diferença tais como Turpin *et al.* (2002), Dale (2004), Enders (2004), Kleber (2009), Altbach (2004), Altbach e Knight (2007), Lima Maranhão (2009), Robertson (2009), Scott (2011), De Wit (2011) e Im e Kim (2015). Scott (2011) apresenta uma definição que se pretende simples mas consegue delinear a natureza diferente desses dois conceitos. O autor afirma que:

A Internacionalização descreve um processo que enfatiza a troca entre nações, ou quaisquer outras órgãos e agências internacionais, a qual ocorre em sua maioria no domínio público. Por sua vez, globalização é um fenômeno que descreve a progressiva integração de estruturas econômicas em arranjos globais e a homogeneização e hibridação de culturas nacionais diferentes, processos esses muito frequentemente no domínio privado (SCOTT, 2011 *apud* DAFOUZ & SMIT, 2014, p. 12, grifo do autor, tradução minha)⁵².

Nesse excerto, nota-se a *internacionalização* como relação de troca entre países enquanto a *globalização* é delineada como um processo no âmbito econômico com o qual objetiva-se a formação de ‘arranjos globais’ nos quais as culturas seriam homogeneizadas e hibridizadas. Dessa perspectiva a *globalização* é definida como

⁵² Do original em inglês: “*Internationalization describes a process of intensifying exchange between nations (or other securely internationalized organizations and agencies), most of which occurs within the public domain [...], [while] globalisation describes the progressive integration of economic structures within global (but also volatile) arrangements and the homogenization (but also hybridization) of distinctive national cultures, both of which occur largely in the private domain.*”.

um fenômeno mundial de cunho fortemente econômico, segundo o qual o 'local' cederia vez ao 'global' como senha de pertencimento à sociedade do conhecimento e informação.

Por sua vez, a *internacionalização* seria um processo interacional de cunho originalmente sociocultural. Muito provavelmente foi nesse viés que Morosini (2006) se baseou para relacionar mais enfaticamente o conceito de internacionalização às noções de transnacionalização e interculturalidade que à da globalização.

Analogamente, Kleber (2004) e Altbach (2007) sugerem o critério geopolítico para especificar o sentido dos termos. Para eles, o construto internacionalização é definido como um processo que reconhece e reinscreve as fronteiras nacionais. Em contraste, globalização se refere ao processo que as apaga. Por sua vez, Turpin *et al.* (2002, p. 328) atestam semelhança entre os construtos internacionalização e globalização na medida em que ambos são projetos históricos.

Esses autores diferenciam-nos de *internacionalismo* e *globalismo*, respectivamente, com a justificativa de que estes são projetos ideológicos. Notadamente, portanto, o teor da aproximação em Turpin *et al.* parece partir de critério de classificação morfológica. Se esse fosse o caso, a classificação poderia capturar a carga informativa dos sufixos, sem pretender se estender à carga semântica dos termos em uso em discursos.

Im e Kim (2015) consideram o processo de internacionalização como consequente àquele de globalização. Nessa relação de causa e consequência, o fenômeno da globalização engloba tendências econômicas, tecnológicas e científicas, enquanto o termo internacionalização contempla um conjunto de políticas e programas elaborados para responder ao movimento de se tornar global (ALTBACH, 2004).

Levando em conta a relação de 'causa e consequência' entre os construtos apontada por Im e Kim bem como a associação entre esses termos no âmbito da internacionalização educacional, o próximo segmento coloca o foco na globalização como um fenômeno emblemático do contexto socioeconômico e político neoliberal em seu impacto direto na atribuição de sentidos aos trâmites da internacionalização como processo.

2.4 GLOBALIZAÇÃO: CONSEQUÊNCIAS HUMANAS E DESUMANAS

Para Forster (2016), as primeiras teorias de globalização apareceram nos anos 80. Nelas, o autor define o termo *globalização* como um processo de transformação histórica, caracterizado pela interdependência mundial da comunicação, o surgimento de um mercado mundial comum e a homogeneização de culturas e de padrões educacionais.

De forma complementar, para Bauman (1999), o termo *globalização* representa um cânone porque seu escopo vai muito além dos traços semânticos de um processo para tornar-se um discurso ideológico de apologia à mudança premente como resposta à uma nova ordem mundial.

As palavras ‘interdependência’, ‘mercado’, ‘homogeneização de culturas’ e ‘cânone’ antecipam o escopo e a densidade da discussão dos traços semânticos incorporados ao termo *globalização*. Pelo foco na relação com o construto *internacionalização*, a opção pela análise vai envolver uma reflexão acerca da *interculturalidade* como parte da contextualização socioeconômica, política e histórica.

Pode-se inferir que os traços semânticos do conceito de *globalização* implicaram certo enfraquecimento de noções de *esperança* e de *um mundo melhor* inerentes ao termo *universalização*. Diferentemente, a definição de *globalização* como construto pós-moderno parece contemplar os efeitos da globalização em vez de se referir a iniciativas e empreendimento globais. Em vigência na atualidade, parece não ser algo sobre o que os sujeitos pensam, aquilo que desejam ou esperam fazer, mas sim, algo inexorável que habita a exterioridade do indivíduo e se estende para além de seus desígnios e de seu espectro de ação. Nessa razão, configura-se tal qual processo que envelopa e prescreve efeitos, sem que, muitas vezes, os meios de se agir globalmente possam ser planejados ou executados (BAUMAN, 1999).

Nesse esteio, pensado o conteúdo das marcas semânticas como discurso ideológico, o sentido do termo *globalização* parece evocar a noção de *comunalidade* e *igualdade* mediante a associação a *algo disponível a todos*. De forma convergente, parece haver a convicção de que esses traços semânticos se configurem como pré-condições em processos de mudança e construção, sendo, portanto, percebidos como desejados em quaisquer iniciativas da globalização e, da mesma forma, da internacionalização.

Com efeito, o termo *globalização* implica associações a outros conceitos igualmente estratégicos à pesquisa. Para Bauman (1999), o conceito de *universalização* precedeu o de *globalização*. Ainda ecoando o autor, aquele conceito transmitia ideais de *esperança e determinação* de se *produzir ordem* com fundamento na ideia da *existência da ordem universal* com a possibilidade de se fazer *interferência*. Analogamente, o autor ressalta que o mesmo ocorre com termos como *civilização, desenvolvimento, convergência e consenso*, por exemplo. Desse modo, conclui ele, a ideia de universalização trazia em seu bojo prenúncios de mudança e prosperidade global, além da intenção de incrementar a vida de todos na promessa de oportunidades iguais e no intuito de tratar as pessoas como iguais.

A associação do fenômeno da *globalização* a extremo desenvolvimento e expansão não parece ser compartilhada por Blommaert (2005). Para ele, esse fenômeno contribui pouco com os processos da economia mundial. O que faz, segundo o autor, é adicionar velocidade e profundidade a eles, além de ampliar a quantidade de itens ao alcance da globalização, o que inclui as pessoas. O professor de Linguística e Antropologia ressalta que o fenômeno de refugiados e de pessoas solicitando asilo é um ingrediente relevante no estágio de globalização atual como emblema da ‘desigualdade global’, também um traço semântico a ser incorporado ao construto em questão.

Em relação a essa situação, o professor afirma que mesmo se os refugiados pertencessem a uma escala de eventos globais oriundos do processo de *globalização*, seus pedidos de acolhimento receberiam um tratamento de protocolos nacionais e rígidos, o que o autor classifica como “respostas excessivamente modernistas para um realidade pós-moderna” (BLOMMAERT, 2005, p. 415). À conta dessa constatação do autor, pode-se detectar problemas relativos à justiça e à ética na medida em que favorece a percepção de uma inconsistência à textura do fenômeno da globalização mediante a aplicação de parâmetros da perspectiva *nacional* para abordar processos *transnacionais*.

Na busca da origem histórica do termo, Chesnai (1996) e Ianni (1997) a atribuem a quatro fatores básicos. A expansão marítima e comercial liderada por Portugal no século XVI, a expansão colonialista europeia do final do século XIX, o advento da Guerra Fria e todo o controle bipolar planetário dela decorrente ocorreram no bojo da expansão do capitalismo. Em verdade, este permeia todo o processo tal qual

[...] um poderoso sistema, como um processo civilizatório, impondo-se a todas as outras formas sociais de vida e trabalho, chegando mesmo aos espaços [...] protegidos pela economia centralmente planejada (IANNI, 1992, p. 20).

Cabe ressaltar a conotação negativa que esse autor dá ao capitalismo à medida que o enreda ao construto da globalização.

Em relação à associação dos construtos *globalização* e *capitalismo*, os autores supracitados ressaltam que a era do *capitalismo* comporta características que a difere do *absolutismo* e do *fordismo*⁵³. Com isso em mente, Ianni (1992) reforça a característica de *cânone* do fenômeno da globalização, ao fazer uma análise de seus impactos, no que concorda com Bauman (1999) conforme já mencionado.

Ianni (1992) afirma que o alcance do fenômeno *globalização* abandonou a esfera político-econômica para conferir novos papéis aos indivíduos e à sociedade como um sistema. Ainda segundo o sociólogo, a revolução tecnológica trouxe o desenvolvimento da *consciência crítica* apesar de três sérios efeitos, nomeadamente, o predomínio do capitalismo, a marginalização de regiões em relação ao sistema de trocas e uma concorrência intensa geradora de conflitos comerciais entre as grandes potências da Tríade Poderosa, formada pelos Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão.

Em verdade, muitas são as evidências de que a *globalização* é fenômeno paradoxal. O termo opera em sentidos de configuração emaranhada. Se de um lado traz a noção de *soberania global* contígua à de *preservação da unidade*, do outro vem permeada por elementos de *polarização* e, conseqüentemente, a *neutralização* gerada pelo marca semântica em *local*.

Com efeito, perante a certeza da complexidade de contatos interculturais sob o viés político, concorda-se com Bauman (1999, p. 35) quando ele alerta para o fato de que “a globalização tanto divide como une; divide enquanto une - e as causas da divisão são idênticas às que promovem uniformidade do globo”.

Como evidências da polarização, pode-se mencionar que alguns se fixam em suas localidades enquanto outros se tornam verdadeiramente globais. Como as regras do jogo são dadas por estes, de quem aqueles ficam dependentes, a *localidade* perde gradativamente a capacidade de gerar e negociar sentido.

⁵³ Criado pelo norte-americano **Henry Ford**, em 1914, o fordismo é um termo que se refere ao modelo de **produção em massa** de um produto, ou seja, ao sistema das **linhas de produção**.

Cabe mencionar que as consequências culturais e psicológicas da polarização do fenômeno da *globalização* são impactantes. Os habitantes do Primeiro Mundo, do polo alto ou ainda do Norte, parecem viver em um presente perpétuo e frenético com a certeza de transpor instantaneamente qualquer distância, seja ela virtual ou real. Nesse *locus* de enunciação, o mundo é cada vez mais cosmopolita e extraterritorial de homens de negócio globais, dos controladores globais da cultura e dos acadêmicos globais. Não há fronteiras entre os Estados, nem barreiras às mercadorias, ao capital ou às finanças. Nessa configuração, vive-se, teoricamente, um apagamento de fronteiras que, no entanto, fortalecem a *polarização*, no sentido contrário ao a *globalização* parece propor. Nesse esteio, o resultado, parece ser o fortalecimento e subsequente incorporação do traço semântico da *hegemonia* a construto *globalização*.

Já o Segundo Mundo, o polo baixo ou o Sul, é aquele da *localidade de mobilidade restrita* com grandes dificuldades burocráticas. Ironicamente, o segmento local, nem sempre legitimado, é a única opção, ainda que os tempos sejam de *comunalidade global sem fronteiras*. Nessa razão, Bauman (1999) declara que em tempos de *globalização*, “ainda que invisíveis, os muros persistem e os fossos que separam o Primeiro e o Segundo Mundo são profundos e as pontes assim que se tenta atravessá-las são ‘pontes levadiças’ (BAUMAN, 1999, p. 97). Pode-se inferir, portanto, que em processos de internacionalização, essas pontes provavelmente levadiças, posto que baseadas na arbitrariedade, têm efeitos tal qual muros, pois podem, muito facilmente, funcionar como barreiras ou obstáculos de difícil entendimento ou implementação, posto que restritos ou invisibilizados no imaginário social.

Nessa razão, percebe-se que a denominação *Norte-Sul* não corresponde à cartografia dos pontos cardeais. Fundamentada em relação de poder, alude, por sua vez, à referida *polarização* sob a forma de binômios tais como ‘desenvolvido/não desenvolvido’; ‘Ocidente/Oriente’; ‘global/local’; ‘Europa/América; matriz/colônia’; ‘colonizador/colonizado’; ‘fornecedor/consumidor’ ou ‘letrado/insipiente’, para mencionar os mais pertinentes aqui. Cabe lembrar que uma reflexão acerca do

impacto da cosmovisão baseada em contrastes foi mencionada anteriormente nesta análise⁵⁴ quando o foco era o construto *internacionalização*.

A permeabilidade dos termos reflete a atuação de três fatores importantes na composição da memória semântica contemporânea. Em primeiro lugar, a predominância de premissas sociopolíticas e econômicas na composição do *capital cultural* contemporâneo é evidente como porta de entrada ao segundo fator que seria a manutenção da perspectiva antagonista na abordagem do conhecimento. Por fim, o terceiro fator se refere ao domínio do *saber eurocentrado* nas bases da episteme pós-colonial do contexto brasileiro.

Ademais tal perspectiva de ‘contrários’ ratifica a marca semântica de exclusão que nessa lógica se instala. Não se quer negar a permeabilidade das áreas de atuação humana, pois tanto a *globalização* como a *internacionalização* sugerem uma descompartmentalização de saberes, fronteiras geográficas ou sociais e ações. No entanto, há de se ressaltar que o reconhecimento da existência de arestas e impactos mútuos do capitalismo na sociedade de globalização e nos trâmites de internacionalização na UTFPR-CT é, sem dúvida, um início promissor de entendimento nas duas áreas sendo relacionadas neste segmento.

A respeito dos binômios supracitados, é pertinente ressaltar que a presença da ótica dualista em discursos de globalização e internacionalização tende a reforçar a lógica mercadológica de um modelo neoliberalista.

Em conformidade a essa lógica, Anibal Quijano (2000) adverte que o processo de globalização tem no fator econômico um vetor de potencial polarização, competitividade e divisão. Nesse esteio, o autor define *globalização* como fenômeno que se origina na dimensão da economia uma vez que resulta de um processo vinculado e inerente à instituição do capitalismo colonial/moderno das Américas, o qual instaura uma nova estrutura global de poder. Além de índices econômicos como indicadores sociais, esse novo modelo global utiliza características de raça e de identidade racial como critério de classificação social da população mundial.

Para ele, a *globalização* vem como uma estrutura de poder subsequente ao estabelecimento de protocolo de colonização, no bojo do qual surge o conceito de *colonialidade*, termo introduzido pelo referido sociólogo no final dos anos 80.

⁵⁴ Cf. item 2.2.

Com base em Anibal Quijano, Mignolo (2017) percebe a colonialidade como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada” (MIGNOLO, 2017, p. 2). Para esse autor, além de a colonialidade ser uma resposta à globalização, o conceito traz as marcas semânticas da *colonização* incorporadas ao pensamento linear global presente nas histórias das áreas colonizadas das Américas, do Caribe e do universo maciço dos africanos colonizados. Essa questão deve ser considerada quando se pensa a percepção conceitual no Brasil, visto sua história de ex-colônia.

Na justificativa dessa argumentação, Mignolo (2017) ressalta que a modernidade nasceu na Europa, de onde também surgiram ideais de *colonização* e *colonialismo* fundamentado fortemente em uma narrativa que constrói a civilização ocidental à medida que celebra suas conquistas. Em conformidade com Quijano (2000), esse autor traz a noção da *decolonialidade* para se referir a um movimento cuja proposta visava o incentivo de se neutralizar traços semânticos de ‘domínio de um povo sobre outro’ a partir da consciência dessa antiga dependência política e da necessidade de desconstrução.

Em verdade, pela sua relevância e alcance na formação do ‘imaginário social’, os termos ‘colonialidade e colonialismo’ merecem maiores esclarecimentos. Primeiramente, em sua relação com a *globalização*, trazem à tona marcas semânticas relacionadas ao teor do conceito de internacionalização em que pese dois fatores principais, a saber, a complexidade de contatos interculturais e o teor sociopolítico de relações fundadas no exercício de poder. Tais fatores se baseiam não só na constituição do mundo globalizado à sombra da Europa como referencial geopolítico e cognitivo, reiterado pelo capitalismo neoliberalista, mas também se relacionam ao fato de a instituição universitária reproduzir a *colonialidade* travestida de *universalidade*. Dada a inserção universitária do construto internacionalização educacional em foco, cabe reiterar a influência do traço semântico na construção e percepção dos trâmites do processo de internacionalização da UTFPR-CT.

Por conseguinte, convém esclarecer o alcance do termo *decolonialidade* em relação à *descolonialidade*. Martinez (2017), a partir da distinção apresentada por Grosfoguel e Castro Gomes (2007), esclarece que o fenômeno da *descolonização* é associado a países que eram colônias e suas independências os tornaram jurídica e politicamente independentes, ou seja, *estados - nação*. Nessa razão, a

descolonização é o que surge após a história de independência desses povos, o que fundamenta, portanto, o paradigma presente em *colonização* e *descolonização*.

Por sua vez, decolonialidade é um projeto político epistêmico para entender e problematizar a *colonialidade*. Esta se apresenta como a expressão da carga semântica em *colonialismo* na era da globalização. À guisa de melhor entendimento, com base em Grosfoguel e Castro Gomes (2007) e em Martinez (2017), a *colonialidade* é uma marca semântica em um cenário no qual a dependência colonial pode não existir sociopoliticamente tal qual na época do *colonialismo*, mas a *desigualdade e hierarquia* se mantêm vivas no imaginário social entre povos, línguas, culturas e saberes. A colonialidade enquanto construto permeia, portanto, como um traço semântico que depõe invisivelmente contra a falácia de que os sujeitos são todos iguais e têm as mesmas oportunidades na *globalização*.

Nessa dinâmica, os *decolonialistas*, como se intitulam, problematizam o construto *colonização*. Para romper o pensamento linear estabelecido, questionam elementos com perguntas diretas, tais como, *quem afirma; quando, por que o faz, quais consequências embutem e de onde enunciam*. Certamente, o teor problematizador de tais questões desafia o desenvolvimento de ações de globalização de modo a reconhecer o risco que a colonialidade possa ser considerada natural.

Perante o binômio ‘colonizador e colonizado’, o questionamento visa atuar como estratégia para desconstruir a tendência à naturalização na medida em que se pretende aplicável a outras dualidades relativas à episteme, cultura e geopolítica do imaginário social como construtos contemporâneos da globalização estabelecidos mediante critérios majoritariamente eurocêntricos e aleatórios. Cabe lembrar aqui que a força hegemônica é tendenciosa e impacta os efeitos dos processos de globalização em um contexto fundado na racionalidade eurocêntrica e uma configuração de poder neoliberal.

Com isso em mente, portanto, seriam problematizados os binômios ‘global e local’, ‘primeiro mundo e terceiro mundo’ ou ainda ‘internacionalizado e não-internacionalizado’ como construtos contemporâneos da globalização.

Ainda com o foco no *decolonialismo*, Mignolo e Tlostavanova (2006) propõem o que denominam “border thinking”⁵⁵. Esse termo alude a um novo modo de pensar que desconsidera fronteiras como marca de diferença epistêmica sejam elas relacionadas à cartografia, distância geográfica ou modo de pensar. Isso é possível a partir da constatação de que a hegemonia epistemológica é arbitrária e socialmente construída. A contribuição ao entendimento do conceito de internacionalização poderia vir da convicção de que o pensamento fronteiro tem legitimidade posto que é também socioculturalmente construído.

Desse modo, à época, a cartografia surgia como uma contribuição à hierarquia geopolítica e epistemológica eurocêntrica, principalmente quando se considerava os meios pelos quais a relação de colonização era intencionalmente ilustrada e legitimada. Em verdade, o estabelecimento de colônias levantou questões éticas e filosóficas que se relacionavam ao modo como os europeus, no papel de colonizadores, iriam representar seu encontro com o Outro, não-europeu, em seu papel de colonizado. Certamente a percepção desses encontros impactou diretamente o papel que o Outro viria a desempenhar nas dinâmicas de globalização por meio dos processos de internacionalização.

Felizmente, surgem contra-argumentos para construir perspectivas alternativas à relação entre culturas e saberes. Grosfoguel (2005); Dussel (2008; 2012), Souza Santos (2007) e Castro-Gomez (2005) oferecem ao século XXI novos paradigmas de percepção identitária e cultural perante a alteridade. Isso porque as necessidades da contemporaneidade podem ser outras e as identidades postas como fluidas em um sistema-mundo de ecologia peculiar para se ajustar aos novos paradigmas.

Ciente da associação historicamente construída do desprestígio epistêmico do *colonizado*, por um lado, Mignolo (2017) problematiza a distribuição de povos em certas áreas; por outro, admite a existência de um vínculo inexorável entre habitantes e sua região. Para tanto lembra que o primeiro mapa global foi traçado para legitimar a hierarquia do mundo colonial, o que, a partir da difusão, favoreceu a incorporação de cânones de organização do conhecimento às marcas semânticas de desprestígio

⁵⁵ Em português: pensamento fronteiro.

acadêmico dos não-europeus, os quais perduram no imaginário social contemporâneo.

Por sua vez, como outra possibilidade de interpretação da proposta decolonialista do *border thinking*, o catedrático argentino faz questionamentos acerca de quem teria a autoridade de estabelecer, ou mesmo promulgar, a lógica da disposição e fixação dos primitivos a uma região específica. Dessa perspectiva extremamente pertinente aos contatos interculturais perante discursos de globalização e de internacionalização, *border thinking* seria um pensar transfronteiriço originário *de fora*, a partir de tradições alternativas de conhecimento, bem como outras línguas de expressão.

Como se pode observar, a marca semântica no construto *colonialidade* reforça a hegemonia do saber eurocêntrico. Em contrapartida, em *decolonialidade*, vê-se o traço da problematização da situação de *colonização* com o apelo a um olhar crítico, o que também está em *border thinking*, ainda que este remeta mais fortemente à noção de *situação fronteiriça* que ao sentido de *situação híbrida*. Por sua vez, a *globalização* sugere uma carga semântica de *homogeneidade* que, conforme se nota nesta tese, reflete uma tendência hegemônica de colonização pautada pelo ditame mercadológico da globalização.

Tal perspectiva de hegemonia resulta do incessante impulso de colonização característico dos colonizadores e incorporado no século XVI como marca semântica ao conceito de *fronteiras* (BAUMAN, 1999). Categorizadas como linha extrema na marcha incessante pela colonização, o entendimento era de que, de um lado das fronteiras, havia civilização, enquanto do outro, somente a barbárie e o vazio. Tal perspectiva perante o Outro, muito provavelmente, fundamentou a premissa de que a colonização tenha originado três consequências, a saber, a divisão geográfica, o afastamento social entre os sujeitos como também a crença na incapacidade epistêmica dos colonizados. Não surpreendentemente, portanto, cada uma delas gerou um traço semântico a ser incorporado à noção de *globalização*.

Sem dúvida, o apelo de enredamento dos cenários locais inerente à demanda da globalização por *uniformidade* e *inclusão mundial* parece, à primeira vista, incompatível com a premissa transfronteiriça. A expectativa da globalização de alcançar a validade universal no âmbito de ações e trâmites tende a alimentar a expectativa de que termo remeta a um modelo de política baseado nos direitos humanos compartilhados por toda a humanidade. Nesse esteio, a forte

fundamentação moral propulsiona a criação e o exercício de um tipo de política neutra atenta aos valores particulares, ou *locais*, que proteja os princípios universais do indivíduo em nível de globalização (ARRIGHI, 1996).

Isto posto, pode-se inferir que o esforço de manutenção desse desejo de uniformização e universalização de tendências, sugerido pela marca etimológica em *globalização*, terá muito provavelmente o potencial de invisibilizar especialmente aquelas comunidades e cidadãos nacionais que mais provavelmente estimulariam ação e participação contra injustiças globais (IANNI, 1992).

Para remeter aos impactos da marcha da globalização, o supracitado autor menciona três efeitos desse avanço, nomeadamente, a internacionalização da produção, a globalização das finanças e seguros comerciais bem como o capitalismo. Tais impactos, vale lembrar, são reconhecidos e ratificados por Bauman (1999). Sobremaneira preocupado com os efeitos sociais dessa marcha, esse autor alerta para a inexorabilidade do processo da *globalização* na contemporaneidade ao mostrar e discutir as raízes e consequências sociais do fenômeno em um mundo em constante movimento.

Ademais, para Petrella (1995), há dois mandamentos impactantes da globalização. O primeiro sustenta que a condição humana deve ser encarada como um jogo no qual há somente vencedores e perdedores. O segundo mandamento diz respeito à abertura irrestrita dos mercados nacionais sob a lógica de que a proteção ao que é valioso não é permitida tal qual atesta a discussão acerca da defesa do território amazônico na atualidade.

Nessa razão, a consequência é de que os vencedores ganham cada vez mais e os perdedores perdem cada vez mais. No mundo todo, as pessoas estão sendo lançadas umas contra as outras para ver quem oferecerá às corporações globais os melhores custos de mão de obra, custos sociais e ambientais (IANNI, 2001; LIMA FILHO, 2004).

Na contemporaneidade, as pessoas estão sendo lançadas umas contra as outras para ver quem oferecerá às corporações globais os melhores custos de mão de obra, custos sociais e ambientais. Nessa lógica, a *globalização*, teoricamente, propõe integração mundial e mercado único com a proposta de gerar, concomitantemente, progresso tecnológico, econômico e científico. Não garante, porém, a circulação desse progresso em escala global (LIMA FILHO, 2004; SGUISSARDI, 2004).

Deve-se estender essa lógica do capitalismo neoliberal ao cenário de *internacionalização*. Analogamente, deve-se problematizar a dinâmica da percepção do conceito de internacionalização na universidade sob sua influência. Ao se admitir que o mercado assume dimensão mundial, na qual a área de educação universitária está contida, a composição do conceito sofre impactos da lógica cultural mercadológica.

Segundo Bauman (1999), o alcance do fenômeno de *globalização* é tanto que a *imobilidade* não é opção. Ressalta-se o ‘paradoxo’ no pressuposto de que há movimento mesmo que fisicamente estejamos imóveis. Ainda conforme o autor, a mobilidade se torna um valor cobiçado e a liberdade de movimento, como *mercadoria escassa*”, vozeando o termo de Bauman, “torna-se o principal fator estratificador de nossos tardios tempos modernos ou pós-modernos” (BAUMAN, 1999, p. 8).

Ao trazer a discussão acerca da irreversibilidade do fenômeno da *globalização* para o século XXI, Mignolo discorre sobre um contraste tão inquietante como aquele na dualidade *mobilidade vs imobilidade*, comentado por Bauman. Por sua vez, Mignolo (2014, p. 11-12) oferece uma análise da instauração da globalização como fenômeno a partir do reconhecimento da divisão entre Norte - Sul perante a descoberta que esta é em si uma invenção da cartografia como uma ferramenta socioeconômica.

O rompimento cartográfico ou geográfico já está na definição do que os segmentos ‘Norte’ e ‘Sul’ compreendem. O ‘Norte-global’ inclui os Estados Unidos, o Canadá, partes desenvolvidas da Europa e o leste da Ásia, ao passo que o ‘Sul-global’ é composto da África, América Latina, parte desenvolvida da Ásia, o que inclui o Oriente Médio.

Oportunamente, Mignolo (2014) analisa o impacto de validade do construto *globalização* na razão ‘global/local’. Segundo o autor, aquilo que o termo legitima como pertencente ao *local* se origina da enunciação feita de um *locus* global. No entanto, ele assegura que a distribuição no mapa mundial, apesar de ‘global’ no que declara ser, tem um *locus* de enunciação necessariamente *local*.

Nessa razão, concorda-se com o autor que a noção de *localidade* tem a língua, as instituições e os atores sociais como importantes vetores difusores da legitimidade do conhecimento. Perante a arbitrariedade, hegemonia e inconsistência na definição do escopo do que é legitimado como *global* ou *local*, o referido autor argumenta que a globalização seria em si uma invenção.

Dentre os efeitos contraditórios da *globalização* estão a fragmentação social e digital em um contexto social de desigualdade e competição, além da mercantilização da área educacional. Por conseguinte, em face do interesse que se tem na natureza do processo de *internacionalização* e seu vínculo com o cenário global e aspectos socioeconômicos, cabe mencionar três problemas-núcleo resultantes da perspectiva de globalização sob a égide do capitalismo.

Ainda segundo Mignolo (2014), tais problemas enredados impactam na construção do processo de internacionalização educacional institucional. São eles, o alto nível de *desemprego*, a *marginalização* de regiões inteiras em relação à economia do conhecimento e a *concorrência internacional* cada vez mais intensa, geradora de sérios conflitos comerciais⁵⁶ entre as grandes potências, tais quais, Estados Unidos, Europa Ocidental e Japão. Indiscutivelmente esses fatores são variáveis sensíveis no que tange a políticas sociais, educacionais e interculturais em diálogos de internacionalização.

Em contrapartida, Mignolo (2014) considera que a contemporaneidade testemunha um remapeamento no qual a *polarização* parece se dissolver de modo a retomar a pluralidade do mundo de 1500. Esse ressurgimento delineado pelo autor se alicerça nas propostas de *desocidentalização*, cuja consequência seria a *multipolarização do mundo*, a decolonialidade e a *descolonialidade*, o que resultaria a *pluriversidade mundial*.

Como se nota, esta tese está atenta à potencialidade da análise centrada no uso lexical e de sentenças em discursos. Nestes, busca-se o resgate de traços semânticos incorporados ao longo da construção dos termos em uso. Em complementariedade, em muitos casos o mesmo resgate dispõe informação capaz de propiciar o processo de *desconstrução* do conceito em estudo. Assim, em um movimento de natureza espiralada, articulada e fluida, o modo de pensar defendido por Mignolo (2014) retoma os traços semânticos de ocidentalização não para negá-los simplesmente, mas para propor-lhes uma alternativa, para que, a partir da informação situada, a análise torne seja possível o reconhecimento da tendência à abordagem polarizada do conhecimento de que se tratou anteriormente.

⁵⁶ Não se pode esquecer que a *educação* se inclui nesta categoria. Mais esclarecimentos acerca deste assunto é abordado adiante no itens 2.6 e 2.6.2, respectivamente, ainda neste capítulo.

A tempo, convém acrescentar de imediato que a ideia não é estabelecer o pensar “Sul-Sul” como cânone. Se assim o fosse, o modelo de metanarrativas continuaria prevalente, posto que não haveria mudança de paradigma. Pelo contrário, o que ocorreria seria somente a troca da metanarrativa-cânone por outra. Em verdade, haveria a troca de um paradigma por outro à revelia da ideia de que haja ruptura de paradigma de maneira que se consiga pensar para além organização do pensamento em binômios, ou seja, antagonicamente organizado (MOUFFE, 2013).

Há outra peculiaridade importante em relação ao termo *globalização* a ser destacada neste segmento. O uso do termo no cenário cibernético e neoliberal da contemporaneidade parece ter corroborado à incorporação de traços semânticos de *fomento a interconexões globais* ao termo em questão, além de indicar o *locus* de enunciação como uma variável na caracterização das conexões.

O papel do *locus* de enunciação é reconhecido por Bauman. O autor acrescenta a esse *locus* a marca semântica de *rompimento de paradigmas* e de *incerteza* que permeia a globalização na contemporaneidade e tudo que a envolve. Para tanto, o autor ressalta que “a nova e desconfortável percepção das coisas fugindo do controle foi articulada ao conceito de globalização”, sobre a qual “[o] significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o do caráter indeterminado [...] e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, [...] de um gabinete administrativo.” (BAUMAN, 1999, p. 67)

O referido autor sinaliza que essa fluidez, por um lado, trata-se de uma reivindicação ontológica, por outro, consubstancia-se em uma aspiração política. Por tais características, o sociólogo polonês considera como sinônimos os termos *globalização* e *nova desordem mundial* para utilizar o termo de Ken Jowitt (1993). Em contrapartida, Butler e Spivak (2007) enfatizam os traços de *complexidade* e *antagonismo* que o conceito de *globalização* incorpora ao ser colocado como um lema da contemporaneidade.

Ao redemoinho da *nova desordem mundial globalizante*, uma paráfrase possível do termo *globalização*, Butler e Spivak (2007) recomendam que se pense e aja globalmente. Analogamente, cabe mencionar que esse clamor parece se estender à universidade para que ela então se internacionalize em época de globalização. Ao promover a fusão do global, a recomendação feita pelos autores tira de evidência os traços locais da superposição em zonas de contato intercultural.

Admite-se que o consenso de que algo *local*, historicamente particularizado, tem uma importância que vai além do já nacionalmente definido. Se visto o mundo contemporâneo como uma unidade ‘imaginada’, a indagação é se há a possibilidade de se idealizar algo eticamente integrado e universal no contexto contemporâneo de globalização. Uma resposta afirmativa diverge da pressuposição de Kant quanto à impossibilidade de sustentação ética de elementos constituintes do construto social Estado, já apresentada⁵⁷.

Para aprofundar a análise do contexto no qual tais mudanças sociais e humanas *fogem ao controle*, Bauman (2001) apresenta o conceito de *modernidade líquida* como uma forma alternativa de *produzir sentido* ao abordar tais coisas ‘fora de controle’. O sociólogo usa esse conceito para se referir à fluidez das relações no mundo contemporâneo em um período no qual as metanarrativas, ou seja, visões canônicas de mundo, entram em crise e os indivíduos se sentem livres para criar tudo novo, no que se assemelha ao pós-modernismo de Lyotard⁵⁸.

Dürks e Silva (2014) esclarecem que Bauman recorre a metáforas para se reposicionar no debate teórico entre *modernidade* e *pós-modernidade*. Este autor as utiliza para caracterizar a contemporaneidade como um momento peculiar em que as bases sociais, políticas, epistemológicas e culturais, antes sólidas e estruturadas, são desregulamentadas e desreferencializadas, sendo substituídas por bases líquidas, frágeis e constantemente mutáveis. No Quadro 6 a seguir, mencionam-se algumas das características diagnosticadas por Bauman (2001) na transição da fase da modernidade sólida para a modernidade líquida.

Para Bauman (1999), a principal característica da *Modernidade* foi a busca pela ordem social. Dessa maneira, tudo deveria ser fixo, moldado, seguro, linear e sem ambiguidades. Essas características inspiraram a denominação de *fase sólida* da modernidade, na qual o Estado-nação atuava com grande força nas relações sociais, responsabilizando-se pelo controle das estruturas sociais. Nessa configuração, o conhecimento era, essencialmente, pautado pela racionalidade instrumental, a qual, por meio do pensamento lógico-matemático abstrato, pretendia

⁵⁷ Vide página 59.

⁵⁸ O filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) definiu o pós-moderno como "a incredulidade em relação às metanarrativas". Com isso, ele se referia a falsos consensos universais e queria dizer que a experiência da pós-modernidade decorreria da perda de crenças em visões totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade.

ordenar a ciência e não gerar ambivalências ou interpretações dúbias, evitando, assim, o caos e a desordem.

QUADRO 6 - MODERNIDADE LÍQUIDA E MODERNIDADE SÓLIDA: CARACTERÍSTICAS CONTRASTANTES CONFORME BAUMAN

Modernidade Sólida	Modernidade Líquida
Peso	Leveza
Controle do Estado-nação	Controle do Estado-nação enfraquecido
Sociedade de produtores	Sociedade de consumidores
Política global	Políticas da vida
Segurança	Liberdade
Vida normativamente regulada	Vida organizada em torno do consumo
Rigidez	Flexibilidade
Abstração	Simplificação
Ordenamento dos fundamentos científicos	Desconstrução dos fundamentos científicos

FONTE: Dürks e Silva (2014) com base em Bauman (2001), adaptado.

Aos sujeitos, caberia seguir o padrão imposto pelas agências reguladoras com a preocupação de conviver satisfatoriamente com o outro. Já na *modernidade líquida* de Bauman, o entendimento do real e do conhecimento implica a ambivalência, a qual deve ser evitada no paradigma da modernidade sólida. Ainda segundo o autor, tal ambivalência se efetivaria no contexto educacional contemporâneo.

É oportuno aos objetivos desta pesquisa mencionar que a governança democrática supranacional poderia resultar em exclusão pela força polarizadora da estrutura do poder, a qual globaliza se considerar a marca de hegemonia que pretende impor e não seu sentido de expansão de igualdades e integração. Ao oferecer ações de proteção territorial, a União Europeia reforçou o conceito de fronteiras para evitar entradas indesejadas.

Dessa forma, as fronteiras e as políticas de combate à imigração foram se tornando cada vez mais rígidas. Mesmo com o declínio do conceito de *estado-nação* com a *globalização*, Spivak (2009, p. 76), em consonância com Bauman, ressalta que sua força genealógica persiste, assim como as marcas semânticas atreladas ao seu conceito ao longo do tempo.

Igualmente recorrente é a incorporação de paradoxos à noção de globalização. De acordo com Bauman, “a integração e a divisão, a globalização e a territorialização são processos mutuamente complementares, [...] desencadeados [...]

pela [...] tecnologia” (BAUMAN, 1999, p. 77), sem que esta, infelizmente, não cause impacto na vida dos menos favorecidos.

Sem dúvida, tal constatação é refletida em uma reestratificação mundial, a qual apresenta-se em uma nova hierarquia de dualidades para ilustrar uma redistribuição de *privilégios* e *carências*, de *riqueza* e de *pobreza*, de *recursos* e *impotências*, de *presença* e *ausência de poder*, de *liberdade* e *restrição* (BAUMAN, 1999).

Devido ao fato de a globalização dos mercados e da informação não refletirem uma diversidade simétrica, a mobilidade da elite, cada vez mais favorecida, contrasta com a imobilidade ou mesmo mobilidade relativa dos desfavorecidos. Dessa forma, pode-se supor que o processo de internacionalização vai seguir essa mesma tendência.

Em vista disso, a *globalização* pode se hibridizar em forma de *geolocalização*. Esse conceito foi criado por Roland Robertson (2000) ao definir uma instância de intersecção entre os domínios *global* e *local*. Seu idealizador o utiliza para se referir à possibilidade da existência de unidade entre as pressões globalizantes e locais, conquanto um fenômeno invisibilizado no conceito geral de *globalização*, afirmando que *glocalização*, na rede global, funciona como alternativa de amenizar a *perspectiva* desses *sem perspectiva*, cujo número cresce em grande escala.

Notadamente, a *globalização* implica outro fator de polarização que advém da fixação do/no espaço. Há uma segregação espacial, parte integrante dos processos de globalização, reiteradas pelas noções de *separação* e *exclusão*. Assim, a tendência fundamentalista na ponta receptora da *globalização* é, conforme Bauman (1999, p. 9), “fruto tão legítimo da globalização quanto a hibridação da alta cultura globalizada”. Com a evidente falta de comunicação entre os dois polos, os centros de produção de significado e de valor são contemporaneamente extraterritoriais e emancipados, operando de forma a acentuar os extremos que se em uma ponta ficam cada vez mais globais, na outra, onde se concentra o grande restante da população tornam-se cada vez mais localizadas em uma medida de distância muito além da noção geográfica.

Cabe ressaltar que as definições de *globalização* apresentadas neste segmento não se excluem. Acredita-se que sejam complementares uma vez que abordam perspectivas diferentes e, se unidas, contribuem interdisciplinarmente à relação entre os termos, internacionalização e globalização mediante a inserção de aspectos socioculturais, políticas e filosóficas.

Em um estudo comprometido com a análise conceitual, fundamentada na etimologia e na semântica, optou-se pela elaboração de uma coletânea de metáforas-conceito⁵⁹. A elas associam-se termos recorrentes no discurso da *globalização* ao longo dos séculos XX e XXI. Os itens incluídos nesse panorama caracterizam o fenômeno da *globalização* em suas implicações históricas e sociopolíticas, principalmente. Isto posto, o Quadro 7 apresenta as metáforas-conceito organizadas em sete categorias de classificação cuja intenção é oferecer pistas semânticas relevantes do sentido incorporado prevalente em cada grupo.

Fundamentada em Ianni (2001) em seu livro *Teorias da Globalização* e Leite Filho (2004), autor de *Dimensões e limites da globalização*, a seleção de metáforas-conceitos e expressões se oferece à reflexão e à percepção holística da rede formada pelos construtos *globalização*, *internacionalização* e *educação universitária*. Pelo fato de serem vistas como emblemáticas em seus contextos individuais e articulados, as metáforas-conceito podem informar significativamente acerca dos traços semânticos que os termos passaram a incorporar diacronicamente.

Sobre a informatividade das metáforas-conceito, ratifica-se a constatação de Ianni (2001) de que as categorias são emblemas funcionais de seus elementos. O autor as define como “ faces de um objeto caleidoscópico, delineando fisionomias e movimentos do real, representações da sociedade global desafiando a reflexão e a imaginação” (IANNI, 2001, p. 23) tais como expressões interpretativas ou descritivas na medida em que contemplam as controvérsias sobre *modernidade* e *pós-modernidade* em épocas de neoliberalismo sob a égide do capitalismo.

O caráter polissêmico e elástico de termos como *globalização*, *mundialização*, *pós-modernismo*, *pós-modernidade*, *colonialidade*, *nação*, *educação* e *internacionalização*, bem como o de suas associações, numerosas adjetivações e interrelações conseguem expor o processo e articular o entendimento da relação social e histórica entre a *globalização* e a *internacionalização* nos âmbitos político,

⁵⁹ Esclareço que esse termo foi cunhado para sintetizar o comprometimento desta pesquisa com *noções semânticas e análise conceitual*. Além disso, as metáforas-conceito são organizadas em categorias que agregarem sentido ao termo internacionalização partir da contribuição das principais áreas de interesse na tese, nomeadamente, sociopolítica, histórico-cultural, linguística e filosófica. Em suma, a expectativa é que os itens possam contar sobre a Trilogia (*globalização*, *internacionalização* e *educação*) na articulação do todo e outras tantas em cada uma das sete categorias, respectivamente.

histórico, econômico, tecnológico, cultural e filosófico conforme antecipam os títulos de cada uma das categorias.

QUADRO 7 - METÁFORAS-CONCEITO COMO MARCAS SEMÂNTICAS NA TRILOGIA GLOBALIZAÇÃO, INTERNACIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

TIPOS DE ORGANIZAÇÕES
nação, estado-nação, interdependência, dependência, colonialismo, bilateralismo, multilateralismo, interculturalidade, transnacionalização,
CONSTRUTOS SOCIOPOLÍTICOS
nação, indivíduo, povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública, sociedade global, aldeia, globalização, globo terrestre, gentes, , ideais, mundo, fábrica global, terra pátria, nave espacial, nova Babel, (des)colonialismo, (des) colonialidade, (neo)eurocentrismo, irreformalidade, Norte, Sul, antagonismo, animismo, língua materna, língua estrangeira, língua do colonizador, commodity, (quase) mercadoria, cultura do consumo, liberdade de escolha, mercadorização
SISTEMAS DE PODER
hegemonia, inquestionabilidade, capitalismo, conotações internacionais, multinacionais, transnacionais e mundiais, mercantilismo, exclusão (des)colonialismo, imperialismo, dependência, interdependência, ponto zero, desocidentalização, colonialismo, homogeneização; centro-periferia; norte-sul; norte global-oeste global, países desenvolvidos; terceiro mundo
INFLUÊNCIAS
Adam Smith, David Ricardo, Herbert Spencer, Karl Marx, Max Weber, Sigmund Freud, Kant, Montesquieu, Fukuyama, Mignolo, Giddens, Ianni
AGÊNCIAS
ser, pensar, fabular, refletir, questionar, criticar, (in)imaginar, interrogar, criticar, prever; (des)codificar, responder, interpretar, intuir, explicar, depender, ser independente, colonizar, excluir, privatizar, consumir, anunciar.
REPRESENTAÇÕES
metáforas, imagens, figuras, parábolas e alegorias, realidade
TRANSFORMAÇÕES SÉCULO XX-XXI
"primeira revolução mundial" (Alexander King), "terceira onda" (Alvin Toffler), "sociedade informática" (Adam Schaff), "sociedade amébica" (Kenichi Ohmae), "aldeia global" (McLuhan). Passagem de economia <i>high volume</i> para outra <i>high value</i> (Robert Reich), "universo de objetos móveis" (Jacques Attali), "capital equity", "região abissal". ruptura tempo/espaco, tecnologia
GLOBALIZAÇÃO:
"economia-mundo", "sistema-mundo", "shopping center global", "Disneylândia global", "nova visão internacional do trabalho", "moeda global", "cidade global", "capitalismo global", "mundo sem fronteiras", "tecnocosmo", "planeta Terra", "desterritorialização", "miniaturização", "hegemonia global", "fim da geografia", "fim da história" (Fukuyama), pensamento único (Ramonet, 1995), (des)ordem mundial; pluriversalidade (Mignolo); fluxo de capital

FONTE: a autora com base em Ianni (2001) e Leite Filho (2004).

A recorrente caracterização do fenômeno da *globalização* como composto de tendências extremamente antagônicas fica evidente nos termos listados. Muito provavelmente tal característica teve sua origem em binômios relativos ao termo *nação*⁶⁰ à medida que este incorporava noções contrastantes entre sujeitos ‘legitimados e não-legitimados’, por exemplo. Se olhada mais detalhadamente, a seleção de expressões no Quadro 7 inclui vários exemplos de termos e expressões com sentidos, não surpreendentemente, antagônicos. Alguns são mais evidentes tais como *Norte/Sul*, *ordem/desordem*, *(des/de)colonialidade*, *global/local*, por exemplo, enquanto outros, mais sutis, seriam pares como *região abissal*⁶¹/*eurocentrismo*. Da mesma forma, a presença de termos da área da *Economia*, nomeadamente, *mercado*, *mercadoria*, *commodity*, *quase-mercadoria*, na construção do discurso da globalização.

Como extensão da eficácia e características da análise conceitual já abordadas pormenorizadamente⁶², questões ontológicas também podem ser traçadas a partir da análise de metáforas-conceitos. A predominância de termos ligados ao campo de economia e mercado, a saber, *mercadorização*, *mercadoria*, capitalismo, hegemonia, desregulação de mercado, competição, por exemplo, implica pressão à aldeia global ou à fábrica global.

Sem dúvida, neste esteio faz sentido a reflexão de Lima Filho (2004), de Ianni (2001) e de Santos (2011) quanto à atenuação da noção semântica em *indivíduo* (Ianni, 2001, p. 21). Lima Filho (2004) refere-se à *morte do sujeito* no sentido de que este perderia a capacidade de organizar sua história e sua práxis em um período no qual é levado a substituir a noção de ‘profundidade’ pela de ‘superfície dupla’, ou ainda, por ‘superfícies múltiplas’.

Dessa maneira, mesmo o enfraquecimento ontológico do *indivíduo*, a que os autores supracitados aludem, pode ser capturado mediante a análise do panorama de metáforas-conceitos. O indivíduo, inserido no capitalismo global mundial, frente ao desafio de tomar decisões que mantenham ambas, a identidade global e local, com base em dois dos principais motes do neoliberalismo, a saber, *liberdade* e *autonomia*,

⁶⁰ Cf. Seção 2.2.

⁶¹ O sociólogo Boaventura Souza Santos (2007, 2010) utiliza esse termo para se referir à linha invisível que separa o mundo em países desenvolvidos, subdesenvolvidos e evidencia as dominações econômicas, políticas e culturais, traduzidas por um lado na hierarquização dos saberes e, por outro, na negação da diversidade.

⁶² Cf. Seção 2.1.

precisa customizar-se ao mercado, tipicamente dominado por segmentos privatizados.

Seduzido por um apelo otimista de um Estado teoricamente menos controlador, o *grupo* ou ‘as gentes’, sob o ditame da cultura do consumo, agem em (não) pertencimento à sociedade de informação a depender de seu *locus* de enunciação. Neste se misturam saberes, conhecimento e informação como consumo de massa mediante um *modus operandi* no qual a própria cultura se torna *mercadoria*, ou seja, ganha função de *capital cultural*. Nessa razão, portanto, o *mercado* é o *substituto da cultura* enquanto o *consumo* torna-se a *lógica cultural*. (SANTOS, 2011)

Cabe ressaltar que os contatos interculturais são inerentes aos cenários de *globalização* e de *internacionalização educacional*. Nesses cenários há a materialização de relações histórico-sociais sedimentadas (QUIJANO, 2000; GROSGOUEL, 2013), cujos (in)sucessos centram-se na responsabilização identitária do indivíduo e que, portanto, refletem as oscilações da força dos traços semânticos no conceito de *indivíduo* mencionadas anteriormente.

Nessa razão, é necessário reconhecer as diferenças ontológicas e epistemológicas que potencializam o risco de serem interpretadas como deficiências, retomando as considerações de Mignolo (2017). Em verdade, a complexidade do trato com o construto da *interculturalidade* nesses cenários se evidencia em discursos do *Conselho Europeu* (2008) e da *Declaração de Direitos Humanos da UNESCO* (2015), por exemplo, em defesa da necessidade de convivência de vários grupos culturais, da manutenção das sociedades democráticas e da ênfase na promoção de igualdade e inclusão em contextos educacionais como tentativa de superar formas de discriminação.

Por fim, com base no alerta dos órgãos mundiais supracitados para o fato de que o diálogo cultural é um recurso que pode evitar subdivisões e conflitos étnicos, religiosos, linguísticos e culturais, a próxima seção vai tratar da *interculturalidade* como construto estruturante na análise de zonas de contato interculturais na dimensão pedagógica.

Acredita-se que, em ambientes de contato de ensino e aprendizagem, fica especialmente evidente o papel preponderante da língua como indissociada da cultura. Por conseguinte, o ambiente acadêmico fomenta a reflexão sobre discursos e práticas sócio-pedagógicas uma vez que ambos se alimentam de lógicas interculturais que, não surpreendentemente, transpareceram nas vozes dos participantes da

presente investigação. Pertinentemente as considerações serão feitas com foco no *processo de internacionalização* em todas as suas instâncias na UTFPR-CT no escopo de sua articulação com o cenário da globalização, cujo protocolo parece servir.

2.5 INTERCULTURALIDADE EM FOCO NO CENÁRIO PEDAGÓGICO

Segundo Souza Santos (2005), *interculturalidade* é um conceito mais complexo que o de *multiculturalidade*. Para o autor, enquanto aquele implica atitude e tradução em interações nas quais comunicação envolve a construção e negociação de sentidos, na perspectiva multicultural, comunicar é transferir informação entre interlocutores. Notadamente, o espaço de interculturalidade e internacionalização estão enredados em todas as etapas do processo de internacionalização institucional em uma constante relação com o Outro.

À conta disso, buscou-se nas reflexões de Santos (2005); Grosfoguel (2013); Mignolo (2017) e Bhabha (1994, 1996) subsídios para esclarecer essa questão em relação a zonas de contatos interculturais

Na verdade, Bhabha (1994) pondera que, se, por um lado, há o incentivo à diversidade cultural nas sociedades ocidentais, por outro, refere-se a ela para que a diferença cultural seja contida, controlada ou apagada, o que vem ratificar o impacto da materialização de relações histórico-sociais sedimentadas com tendência de essencializar ou simplificar as formas de abordar o contato com o outro, ou melhor, a cultura do outro (MIGNOLO, 2011; GROSFOGUEL, 2013).

Como se nota o cenário é bastante complexo. A análise da *interculturalidade* voltada para cenários acadêmicos de internacionalização vai considerar a cultura do país emissor e aquela do país receptor na expectativa capturar características do processo de internacionalização como um todo.

Contudo, ressalta-se que o traço que faz o processo de internacionalização intercultural não é necessariamente o fato de envolver nacionalidades diferentes. O ponto de partida é a constatação de que laços interpessoais são sempre interculturais, independentemente de envolver nacionalidades diferentes. Por conseguinte, zonas de contato são inevitavelmente marcadas por traços semântico-culturais a partir de contextos sociais dos sujeitos. (MOREIRA, 2002; VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011).

Cabe ressaltar, no entanto, o interesse desta pesquisa no contexto em que se pressupõe zonas de contato marcadas por idiomas diferentes. Nesse contexto específico, portanto, a reflexão acerca do construto da interculturalidade irá envolver questões relacionadas ao conceito de *língua*, ao *ensino de língua estrangeira* e às *características de espaços híbridos*, nos quais incluem-se a configuração da sala de aula, os espaços administrativos e dos docentes em sua relação aos trâmites do processo de *internacionalização*. Tal recorte reflete a certeza de que o espaço de interculturalidade e de internacionalização estão enredados em todas as etapas do processo de internacionalização institucional.

Com efeito, o construto de interculturalidade em processos de internacionalização tangencia significativamente questões de alteridade e identidade. Essa é, indubitavelmente, uma aspecto que se acentua significativamente em práticas sociais de internacionalização na medida que os contatos interculturais em tais processos tendem a maximizar características da relação ‘eu e o Outro’ a partir de noções tendenciosas de *universalismo* e *assimilação* cujos impactos sociais e éticos são relevantes e silenciosos.

Na UTFPR-CT a motivação para o convívio intercultural se processa em uma organização hierárquica linear. O planejamento dos contatos internacionais até sua efetivação, a recepção dos alunos, a efetivação de missões aos países iminentemente receptores são algumas das etapas referidas nas narrativas dos participantes desta pesquisa. Ao se referirem aos processo de internacionalização, P1, P6 e P12⁶³, por exemplo, comentam o modo como o processo passa em diferentes instâncias até que a mobilidade ocorra. P6, especificamente, expõe como acontece o preparo para as visitas administrativas subsequente à elaboração da pauta para a discussão na *Universidade de Bragança* bem como descreve em detalhes as negociações em Coimbra que resultaram em um Acordo de Dupla Diplomação.

Uma abordagem igualmente sequencial das etapas do processo de internacionalização vem a narrativa de P15 a respeito da elaboração cooperativa e cuidadosa de projetos para apresentar como parte documental à Universidade de Compiègne, na França. Na mesma linha, o P2 explica as instâncias administrativas

⁶³ A abreviatura P refere-se a ‘participante’ da entrevista na etapa de geração de dados. Será seguido de um número de 1 a 15 à conta de esse ser o número total de participantes dessa etapa. Portanto ‘P6’ significa ‘Participante 6’.

na institucionais e os trâmites relacionados ao planejamento e implementação de uma disciplina a ser ministrada em inglês como iniciativa. pró-internacionalização. de um departamento foi planejada em inglês para ser ministrada, referindo-se também à participação da PROREC e da *Assessoria de Assuntos Internacionais* em suas respectivas instâncias.

Salienta-se que o reconhecimento dos espaços interculturais e da importância da formação e experiências interculturais não significa diagnosticar ‘hibridismo e ‘mobilidade’. Isso porque admitir a existência de um espaço híbrido não significa interpretá-lo como já alertou Bhabha (1996). Analogamente, a mobilidade das pessoas não é suficiente para caracterizar um processo de internacionalização universitária voltado à importância do valor cultural, “fazendo transparecer a internacionalização com características mais formativas e culturas menos mercadológicas” (MARTINEZ, 2017. p. 137). Não se pode ignorar que a ‘mobilidade física’ está longe de implicar ‘mobilidade intercultural’ como já foi mencionado anteriormente na reflexão de Bauman (1999) ao mencionar o fato de que há o caso de se estar *em mobilidade*, mas ainda assim *imóveis*.

Pela importância da relação com a alteridade em contextos de internacionalização é oportuno é mencionar a atitude intercultural pela ótica da relação com o Outro feita por Enrique Dussel (1993) no livro de Enrique Dussel intitulado *1492: O encobrimento do Outro*. Ao tratar da relação de europeus e não-europeus nas Américas essa obra emblemática do filósofo e teólogo argentino-mexicano oferece questões ético-históricas fundantes para discussão de dilemas interculturais e de impactos ontológicos e epistêmicos que solenemente se instauraram em zonas de contato sociocultural de internacionalização.

No referido livro, Dussel propõe uma reflexão acerca do teor nocivo tanto dos propósitos libertários do Iluminismo como do otimismo irreal do universalismo racionalista abstrato. Nesse contexto, os latino-americanos são caracterizados como vítimas da modernização capitalista. Nesse esteio, contra eles, justifica-se qualquer ação violenta que pode ser estendida aos diferentes, os quais devem analogamente ser eliminados.

Sobre o contato entre o ‘colonizador’ e o ‘Outro’, ‘colonizado’, a narrativa reitera a tendência à uma cosmovisão sob forma de dualismos, já referida anteriormente. O autor apresenta o índio encoberto como outrem, negado e percebido como bárbaro. Nesse contexto estereotipado, o conquistador tem identidade e

história, o que lhe autoriza a imposição de sua individualidade ao 'Outro', desprovido de toda identidade ou direito face ao civilizado.

Analogamente, a percepção da alteridade em Thobani (2007, p. 5) é também construída em binários. É particularmente frutífera à presente pesquisa porque o autor a estende a análise ao contato intercultural na ótica do impacto do 'eu' e 'eles'. O autor acrescenta termos para se referir ao contraste em questão, quais sejam 'progressistas' e 'retrógrados'. Além disso, inclui premissas tais como 'o nacional é respeitoso em relação às leis' enquanto 'o Outro é adverso a elas', ou, no mínimo, 'descuidado' em relação a elas. Nesse modelo, o autor atenta para um viés de cunho político-social de ratificação da relação dominadora dos colonizadores ao trazer à tona que a visão positiva em relação a si mesmo reverbera na atitude de invisibilização, negação ou até rebaixamento do Outro.

Cabe esclarecer também que a reflexão detalhada da relação de alteridade em desenvolvimento aqui podem trazer à tona elementos afetivos importantes. Em relação à importância desses elementos na dinâmica intercultural e de internacionalização, baseia-se na certeza de que crenças inerentes ao contexto sócio-histórico dos sujeitos influenciam a construção de identidades que, por sua vez, influenciam os tipos de emoções e crenças que os indivíduos atribuem a si e aos outros (BARCELOS, 2015).

Pelo interesse em considerações filosóficas desta pesquisa, é pertinente ressaltar que a psicanálise lacaniana⁶⁴ ratifica as ideias de Thobani e Dussel. Em conformidade com essa vertente da psicologia e com Barcelos (2015), Bhabha (1994) afirma que a percepção do 'Outro' é norteadada pela metáfora de o senso de igualdade estar fundamentado em um 'eu' exacerbado. De acordo com o autor, para que o 'eu' se afirme como superior, há de perceber o 'Outro' como carente de apoio de outrem.

Essa exacerbação do 'eu' se reproduz em contatos interculturais, em processos e em práticas de globalização e de internacionalização. Estende-se a mesma lógica lacaniana para a abordar a oposição 'eu' e 'eles' em uma metáfora relativa ao 'pertencimento vs não pertencimento cultural' anunciado por Thobani.

Ademais, em sua tese sobre processos de internacionalização em universidades no Canadá, Rene Suša (2016) parece retomar a noção de hibridização

⁶⁴ Uma das principais características da psicologia lacaniana é a ênfase dada ao Sujeito e ao Outro e ao poder simbólico da linguagem.

e exacerbação do ‘eu’ de Bhabha (1994)⁶⁵ ao discorrer longa e detalhadamente sobre a visão de excepcionalidade que os canadenses parecem ter em relação ao modo como abordam o processo de internacionalização e como se percebem ao longo de sua implementação.

À supracitada metáfora de Thobani convergem as reflexões de Menezes de Souza (2010; 2015) no concernente à perspectiva de alteridade e interculturalidade na relação ‘eu’, o ‘outro’ e ‘eles’. Alinha-se ao pensamento do autor quanto às mudanças ocorridas nas marcas semânticas do conceito de interculturalidade a partir das duas últimas décadas do século XX.

A esse respeito, o professor da USP esclarece que nos anos 80, o conceito de *multiculturalidade* era cânone, no qual, metaforicamente, o ‘eu’ estaria no centro e, ao redor havia vários ‘outros’ individualizados sem qualquer movimento de contato entre estes e aquele. Em contrapartida, nos anos 90, ainda que um ‘eu’ continue no centro, a relação com o ‘outro’ passa a ter outra natureza. Isso porque concebe-se a marca de intersecção entre os outros e o ‘eu’ no centro, além de zonas de contato entre os ‘outros’ entre si, o que prenuncia a carga etimológica e semântica incorporada no imaginário social do construto ‘interculturalidade’.

Nessa razão, Menezes de Souza (2010; 2015) desenvolve uma reflexão esclarecedora acerca da noção de *interculturalidade* em relação aos traços semânticos que foram sendo incorporados nos períodos que ele cita como referência. Inicialmente, a perspectiva da multidisciplinaridade parecia ver o contato cultural como forma de reduzir o Outro à semelhança do eu em um processo estático.

Na sequência, nos anos 90, o sentido de *interculturalidade* pode ser percebido à medida que o ‘eu’ se reconhece em relação ao ‘outro’ de forma mais dinâmica. Ademais, no início do século XXI, o contato intercultural se delineia como *transcultural*, ou seja, a comunicação entre o ‘eu’ e ‘o outro’ e entre ‘os outros’ mutuamente é percebida como uma via de mão dupla cuja marca semântica predominante é a de ‘fluidez’ intercultural.

Defende-se que a dinâmica de contato cultural a partir da transculturalidade propicia o surgimento de uma *internacionalização transversal*. Nessa perspectiva, a comunicação intercultural em processos de internacionalização ganharia em

⁶⁵ Para mais informação acerca desse “Terceiro Espaço”, vide página 101 nesta seção.

princípios éticos na expectativa de relações menos etnocêntricas e eurocentradas. Se assim o fosse, as questões de alteridade e identitárias partiriam da ideia de que há incompletude dos dois lados, ou seja, no ‘eu’ e no ‘outro’ bem como em todas as áreas de contato estabelecidas.

Perante a supremacia e hegemonia do conhecimento eurocêntrico e da complexidade resultante das marcas do colonialismo das Américas, vê-se que em processos de internacionalização a partir de uma matriz colonial, como é o caso em estudo, a probabilidade é de que a percepção do processo evidencie, em diferentes nuances, uma tendência ao pensamento subalterno e ao processo de internacionalização visto como aquisição de saberes a partir da perspectiva de simultânea perda de marcas de *localidade*.

Nessa razão, a superioridade do saber eurocêntrico nas diversas áreas foi um componente estratégico da *colonialidade do poder* que persiste no mundo contemporâneo. Posto isso, cabe afirmar que a interculturalidade apresentou-se como um construto no imaginário dos desejos dos colonizados a partir dos traços semânticos incorporados da expectativa de *simetria* e *pluriculturalismo*⁶⁶, em uma face, e *multiculturalismo* e a *colonialidade do poder*, de outra.

A tempo, vale ressaltar que a invisibilidade do não-europeu aparece já em Friedrich Hegel (1770-1831). O filósofo alemão apresenta os *não-europeus* como desprovidos de direito perante europeus a quem cabe direito absoluto. No mesmo modelo, Kant (1724-1804), seguidor de Hegel, interpretava diferenças raciais na razão *capacidade vs não-capacidade* para civilizar. Logo, africanos, americanos e asiáticos eram vistos como raças imaturas devido a suas culturas serem incapazes de superar o determinismo da natureza de serem subalternos, ou seja, incompetentes para civilizar outros homens.

A partir da construção mental do colonizador, o colonizado era preconcebido como ávido pelo conhecimento que o colonizador trazia, além de ser-lhe grato pela generosidade em compartilhar tal conhecimento com os primitivos, ou seja, os colonizados. Em conformidade com tal cosmovisão, o não-europeu, autóctone, era visto como aculturado e carente de aprendizagem da virtude e tolerância dos cosmopolitas. Em síntese, a noção de interculturalidade era inexistente. Nesse

⁶⁶ Cabe esclarecer que o ‘multiculturalismo’ implica culturas que coexistem em uma zona de contato. Já o ‘pluriculturalismo’ traz a quanto a noção em de várias culturas com áreas de intersecção.

contexto, a proposta da interação era de substituição da cultura autóctone pela do invasor. Em outras palavras, não se partia sequer da concepção de que o Outro, o colonizado, tinha história ou cultura, posto que o conhecimento europeu era o único saber que existia à vista dos europeus, logo universal.

Por tais razões, a natureza do contato ‘civilizador’ e ‘civilizado’ não caracterizava a intersecção entre culturas. Ao contrário, era de dominação em todas as áreas e não exclusivamente na zona de contato intercultural. Não se há de esquecer que a consciência desse novo espaço no sistema-mundo desenvolveu-se no confronto com o seu Outro. Previsivelmente, a conquista se deu a partir do controle, da violência, da imposição epistêmica e religiosa e confronto. Para Dussel (2012) e Souza-Santos (2007), não se tratava de uma relação de extermínio cultural, mas sim de uma negação da própria existência de outras culturas.

Com efeito, no raciocínio eurocêntrico de colonização, inicia-se uma relação de substituição de cultura autóctone por aquela do colonizador, ao invés de se instaurar uma dinâmica de interculturalidade como processo de duas pontas igualmente legítimas. Para o colonizador, nesse cenário, internacionalizar-se significava aculturar o Outro, por meio da religião, por exemplo.

Em solos colonizados, o processo de internacionalização era de mão única. Não surpreendentemente, o traço de canibalismo da cultura autóctone foi incorporado à cultura europeia como inerente ao entendimento da relação com o Outro. Isso, somado à predominância da abordagem de polarizações na cultura europeia, intensificou a assimetria entre as culturas, o que impactou não só a composição do termo internacionalização em solos brasileiros como também a base dos contatos interculturais a ele inerentes.

Friedman (2002) sugere duas metáforas para ilustrar a noção de *interculturalidade*, nomeadamente, a metáfora do mosaico e do cadinho⁶⁷. Segundo a autora, nenhuma delas consegue capturar o espaço híbrido que existe quando se pensa em encontros culturais.

A representação do mosaico reforça a existência de muitas partes que se colocam adjacentes a outras, mantendo, porém, a separação bem marcada, visualmente, pela argamassa entre pedras que não chegam a se tocar. No mosaico,

⁶⁷ Remete ao clássico *melting pot* como metáfora da miscigenação estadunidense

fronteiras bem delineadas silenciam de igual forma as diferenças e a própria área de constante movimento inerente a áreas de multiculturalismo.

Em contrapartida, a metáfora do cadinho, conforme a autora, apaga as diferenças culturais ao sugerir a representação da interculturalidade tal qual uma amálgama, historicamente construída como uma assimilação.

Interessantemente as duas metáforas de Friedman para a interculturalidade recuperam pictoricamente a interpretação de Menezes de Souza para o mesmo construto. Por um lado, o *mosaico* representa a relação de alteridade como um processo estático tal qual a dinâmica predominante no *multiculturalismo*. Por outro, o *cadinho* parece retomar a alusão do autor à interculturalidade como processo em constante construção no qual os componentes estão em fluxo, ou seja, tal qual a dinâmica do transculturalismo para caracterizar o teor da relação com ‘eles’ ou com o ‘Outro’.

A alternativa para refinar o entendimento dos contatos culturais de Friedman (2002) seria conceber a existência de espaços intersticiais gerados por fronteiras de culturas. Em outras palavras, ela sugere que os encontros interculturais produzem paralelamente *hibridação* e *heterogeneidade*. Dessa forma, os interstícios seriam faixas, gradualmente constituídas, ao mesmo tempo que se constituem, situadas além do mosaico e do cadinho. A expectativa, nesse caso, é a de que esses espaços intersticiais possam refletir um hibridismo cultural menos utópico, ou seja, uma região de negociação de sentidos, de tradução cultural (SPIVAK, 2000) e de desconstrução de privilégios, por exemplo, em um contexto em conformidade com a noção de igualdade em Rancière (2002), para quem a igualdade das pessoas reside em terem todas elas suas próprias aptidões e conhecimentos, sob a ótica de que é justamente a diferença das relações que as fazem ‘diferentemente iguais’.

Espaços de hibridismo em contatos interculturais também são abordados por Homi Bhabha (1994, 1996). O autor se interessa pela noção semântica desses espaços. Para ele, a importância do hibridismo não está na mistura das marcas dos construtos culturais que lhe deram origem para criar um terceiro. Pelo contrário, para o referido autor, o construto híbrido se caracteriza com um *Terceiro Espaço*, o qual surge de uma concepção peculiar.

Dessa forma, esse espaço parece se (des)construir das narrativas que o estabeleceram para conceber um novo sistema de iniciativas originais. Ainda segundo o teórico hindu, esse *Terceiro Espaço* não se configura como identidade em si, mas

sim como uma *identificação*. Daí o conceito de hibridismo ser importante para a construção identitária em espaços interculturais e de internacionalização porque rompem com o conceito de rigidez e inflexibilidade de cânones ligados à interculturalidade e à internacionalização.

Em verdade, as metáforas do *mosaico* e do *cadinho* vieram em um contexto no qual predomina uma referência com base nas diferenças⁶⁸, já comentada anteriormente. Ela também compartilham o risco de ocultarem o espaço liminar que há nos interstícios dessa mesma diferença, caracterizando-se como um espaço-fronteira que simultaneamente representa um lugar de encontro, de interação e de troca. Pode-se pensar que nesses interstícios, lugar de relações e das narrativas identitárias nele geradas, os sujeitos se sentem mais confortáveis na medida em parecem ter saído da área pertencente ao falante nativo do idioma em questão.

Para analisar a tendência de a expressão coletiva e individual não ser encorajada na dimensão do global, Friedman (2002) sugere três retóricas de identidade em estudos culturais, especificamente, o hibridismo, questões fronteiriças e performatividade. Estas, segundo ela, surgem como reflexo dos processos de globalização acelerada e da intensificação de identidades migratórias. A performatividade se refere à questão da construção identitária em ambiente propício à mimese⁶⁹, cuja consequência é uma tendência de “reprodução de *kits* de perfil-padrão de acordo com o mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente do contexto geográfico, econômico e cultural” (ROLNIK, 2006, p. 19-20), em uma pressão para se abandonar a crença na estabilidade identitária.

Cabe ressaltar a probabilidade de a noção de performatividade permear o cenário da internacionalização. Dada a atratividade mercadológica da ‘internacionalização’ e o prestígio da língua inglesa e de seu falante nativo (RAJAGOPALAN, 2009), as chances de um ambiente mimético e da retórica de performatividade aumentam. Em verdade, a reflexão acerca das relações das formas de *ser*, *existir* e *conviver* nas sociedades ocidentalizadas é fundamental para a análise do cenário intercultural de internacionalização de forma contextualizada.

⁶⁸ Cf. seções 2.2 e 2.3.

⁶⁹ Bourdieu (2004, p. 69) opõe o modelo mimético ao modelo analógico. A perspectiva desse é a de se reaprender os princípios ocultos das realidades que representam. Enquanto no *mimético*, os princípios são reproduzidos apenas.

Simultaneamente, percebe-se a urgência de se lançar um olhar crítico para que a reprodução de parâmetros avaliativos possa ser estendido a processos de internacionalização curricular e linguístico-cultural, ainda insipientes.

Assim, muita análise e interdisciplinaridade são requisitos necessários ao entendimento do cenário intercultural de internacionalização para que se reflita sobre ele. Por conseguinte, ao se falar de interculturalidade, é preciso construir práticas de intercompreensão para potencializar que diferentes culturas e saberes sejam igualmente respeitados e haja troca em ambiente de cooperação. Neste esteio, para Grosfoguel (2013) a reciprocidade, como forma de construir práticas de intercompreensão, é condição imprescindível para o diálogo intercultural. Para além do princípio da *pragmática de cooperação* (FIORIN, 2017), o contato cultural prevê interação e, conforme Souza Santos (2005), a imprescindível reciprocidade do diálogo.

Sem dúvida, a situação de interculturalidade seria complexa ainda que os diálogos fossem simétricos. Uma tentativa contemporânea para tentar amenizar as tensões é problematizar a visão histórica legitimada, na qual se foram forjando interpretações que partiam ora de referenciais europeus, ora da cultura não-europeia.

Em verdade, a preocupação de incluir o Outro na formação da Europa, inspirou Dussel (2012) a elaborar o projeto de *transmodernidade*. Esse projeto não pretendia, segundo o autor, contar a história da Europa incluindo o Outro em sua formação de uma forma consistente. A expectativa não era de ensinar a verdade sobre a *colonialidade* aos europeus, ecoando o que já se comentou aqui sobre a necessidade de rompimento da hegemonia eurocêntrica exposta por Mignolo⁷⁰. Para esse autor, o processo de libertação no diálogo intercultural transmoderno oferece possibilidade de mútua libertação de culturas pós-coloniais, uma vez que todos precisam se ressignificar na história mundial” (MARTINEZ, 2017, p. 74).

A transmodernidade foi pensada por Dussel (2012) como forma de situar o capitalismo, a modernidade, o colonialismo e o sistema-mundo como aspectos simultâneos e constituintes de uma mesma realidade. Da perspectiva desse novo paradigma de pensamento, mediante esclarecimento de Alcoff (2012), ocorre contribuição significativa a questões relacionadas à alteridade e identidade dos

⁷⁰ Cf. seção 2.4.

colonizados na medida em que se pretende promover a incorporação do Outro na formação da história da Europa de forma solidária e horizontal, ou seja, não-hierárquica, da mesma forma que se almeja situar o Europeu em relação à sua própria história.

Indubitavelmente, nesse contexto a dimensão intercultural opera como variável significativa no referente ao teor das relações humanas. Dito mais especificamente, a natureza do contato intercultural em processos de internacionalização acadêmica configura-se tipicamente assimétrica e não-dialógica. Em ambientes de diferenças ontológicas e epistêmicas como o são as zonas de contatos interculturais, o *locus* cultural do indivíduo, na relação com seu *locus* epistêmico⁷¹ e o *locus* social⁷², fundamenta atitudes e percepções dos sujeitos em circunstâncias de negociação de sentidos, haja vista o conhecimento sempre ser situado, construído e não algo naturalizado.

Dessa maneira, no âmbito intercultural e educacional, o construto mobilidade é relevante, ainda que não suficiente, como já mencionado, em relação à operacionalização do processo de internacionalização na universidade. Infelizmente, cabe a suposição de que o construto *internacionalização* funcione como um vetor de elitização no escopo universitário, a que convergem inferências anteriores à problematização do processo de internacionalização sob a perspectiva de naturalização das lógicas nacionais pautadas em deficiência, às considerações e à organização hierárquica baseada na dicotomia Norte-Sul, também vozeando Martinez (2017).

Para ela, um indício dessa tendência é o pronto interesse do Estado na criação e implementação de garantidores de controle internacional, como os passaportes, os vistos de entrada, as leis de residência, controles de imigração e leis de tolerância zero, dentre outros, de forma a manter a competitividade. Tais medidas facilitam a mobilidade, do mesmo modo que as restringem, efeito que vai depender do lugar de onde se procede. Em suma, os níveis interculturais de mobilidade são diretamente proporcionais ao grau de permeabilidade de fronteiras daqueles que as

⁷¹ “O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 119).

⁷² “[O] êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (GROSFOGUEL, 2008).

querem atravessar. O critério de mobilidade é a procedência do sujeito, ou seja, se vem do polo alto ou do baixo (BUTLER; SPIVAK, 2007; BAUMANN, 1999).

Notadamente, a natureza dos critérios de mobilidade revela que o diálogo intercultural simétrico se configura como um mito ocidental historicamente construído. Isso porque, desde o Iluminismo, como já mencionado, todas as culturas têm sido contrapostas à da Europa. Como resultado, culturas e identidades foram colocadas na zona da invisibilidade (DUSSEL, 1994) de tal forma a subjugar e monopolizar a heterogeneidade de compreensões de mundo e de conhecimento (GROSFOGUEL, 2013).

Dessa perspectiva, surgem subsídios para a constatação de que a percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT vai evidenciar tais marcas em sua construção. Com base na crença na característica de permeabilidade de conceitos, admite-se a forte tendência de as premissas interculturais relativas ao eurocentrismo, estratificação e mobilidade, tal qual creditam Bauman (1999) e Martinez (2017) supracitados, perpassarem à percepção institucional do referido conceito.

A partir do exposto, é possível antecipar alguns traços semânticos incorporados ao construto *interculturalidade* no imaginário institucional da universidade em questão. Fundamentados em nossas inferências e pressupostos (FIORIN, 2017), pode-se perceber a incorporação ao referido construto seis traços semânticos, nomeadamente, *a crise identitária*, *a expectativa de dificuldade de pertencimento*, *a necessidade de negociação*, *divergência ou convergência de costumes*, *a construção de pontes ou muros culturais*, além da *dificuldade ou proximidade linguística*.

À reflexão dos conceitos de *interculturalidade* e *internacionalização*, cabe acrescentar que as culturas exteriorizadas não são aniquiladas. Como esperado, as marcas semânticas fundadas em tal premissa, analogamente, serão incorporadas aos conceitos e discursos que as contêm.

Para fortalecer o domínio epistêmico eurocêntrico, a divisão geopolítica mundial passou a se organizar entre centros e periferias e mapas foram feitos para servir o mundo global (MENEZES DE SOUZA; MIGNOLO, 2014).

Nesta razão, é pertinente mencionar reflexões acerca da natureza da tradução cultural perante o privilégio eurocêntrico, anteriormente mencionado, que originou a separação entre grupos, um dos pertencentes à cultura criadora, ou seja, ocidental, e, outro, da cultura passiva, não-europeia. A esse respeito, em alinhamento com

Grosfoguel (2008), Homi Bhabha declara que essa tradução “não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo que demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores [...], pois negociar com a ‘diferença do outro’ revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação” (BHABHA, 1997, p. 14-15).

Na verdade, pode-se antecipar o tecido complicado que permeia o processo de percepção, compreensão e interpretação em situação de diálogos interculturais a partir das restrições apontadas aqui vozeando Menezes de Sousa (2010) e Grosfoguel (2013).

Com isso em mente, concorda-se com Costa (2010) quando a autora ratifica a tradução cultural como um construto que excede o âmbito linguístico de transferências de significados de uma linguagem para outra na tentativa de capturar o próprio ato de enunciação em um processo construído e que se constrói a partir de questões afetivas, identitárias e de alteridade:

[...] quando falamos estamos sempre já engajadas na tradução, tanto para nós mesmos quanto para o outro. Em um contexto de hospitalidade, posto que aberto ao outro, a identidade e a alteridade se misturam, tornando o ato tradutório um processo de des-localamento. Portanto, na tradução, há a obrigação moral de nos desenraizarmos, de vivermos, mesmo que temporariamente, sem teto para que a/o outra/o possa habitar, também provisoriamente, nossos lugares. Traduzir significa ir e vir (‘world’-travelling para Lugones), estar no entre-lugar, enfim, existir sempre des-locada/o (COSTA, 2010, p. 54, grifo, parênteses e hifens da autora)

Analogamente à autora supracitada, Souza-Santos (2005) percebe a *tradução cultural* como uma tarefa de interpretação entre culturas e saberes, reconhecendo as zonas de contato como o pano de fundo no qual se fundamentam e se misturam diferentes culturas e cosmovisões.

Com isso em mente, admite-se uma afinidade entre o construto *tradução cultural*, tal qual descrito anteriormente, e o construto *análise conceitual*, tal qual desenvolvida nesta pesquisa mediante a apresentação de traços semânticos incorporados aos termos e de conceitos-metáfora. Ambas, a referida análise e a tradução cultural, vão além do linguístico para enredar considerações semânticas, pragmáticas, semióticas e filosóficas na apreensão de significados que envolvem considerações multidisciplinares na sua construção, além de contemplar aspectos linguísticos, sociopolíticos e ético-culturais como princípios de análise.

No esteio de questionamento do trato com questões de alteridade e de hegemonia, Boaventura de Sousa Santos (2008) propõe a “Ecologia dos Saberes”⁷³ em prol de um pensamento não-abissal, ou pós-colonial. Nessa proposta, autor enfatiza a atitude de tratamento do ‘Outro’ por meio do reconhecimento da (pluri)diversidade epistemológica no mundo e a recusa a todo e qualquer conhecimento geral, de pretensões universalistas, o que inclui até mesmo o conhecimento científico e suas pretensões universais.

Considerando sua relevância e funcionalidade, propõe-se uma reflexão acerca de duas questões relacionadas tanto ao processo de internacionalização no Brasil como ao diálogo intercultural a ele inerente. A primeira questão se estende ao argumento de Grosfoguel de que o Grupo Latino Americano⁷⁴, em busca da desconstrução da hegemonia do saber eurocêntrico, baseou-se predominantemente em pensadores ocidentais, a saber, Foucault, Derrida e Gramsci, como respaldo à desconstrução da hegemonia do saber eurocêntrico. Em relação a essa opção epistêmica do referido Grupo, o sociólogo porto-riquenho argumenta que:

Os europeus foram buscar muito do seu conhecimento utópico aos sistemas históricos não-ocidentais que encontraram nas colônias, apropriando-se deles e fazendo-os parte dessa sua modernidade eurocentrada. Os fundamentalismos do Terceiro Mundo respondem à imposição da modernidade eurocentrada enquanto desenho global/imperial com uma modernidade antimoderna que é tão eurocêntrica, hierárquica, autoritária e antidemocrática como aquela (GROSFOGUEL, 2012, p. 138).

As palavras do autor evidenciam a possibilidade de os não-europeus terem reproduzido, ainda que em negação, os moldes eurocentrados inerente à literatura-base escolhida por serem esses pensadores parte do cânone pós-estruturalista/pós-

⁷³ *Ecologia dos Saberes*: conceito desenvolvido por Santos (2008, p. 154-165) para definir a possibilidade de diálogo entre epistemologias diversas, hegemônicas e contra-hegemônicas, incluindo assim os chamados conhecimentos tradicionais e/ou alternativos, por isso pensamento *não abissal*.

⁷⁴ O Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos foi constituído no final dos anos 1990 e desagregado em 1998, quando surgiu o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Formado por intelectuais latino-americanos, tais como Grosfoguel, Stuart, Mignolo, situados em diversas universidades das Américas. O coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, nomeadamente a proposta de radicalização do argumento pós-colonial no continente, ao defender a “opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. Mais informação em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004. Acesso em: 13 jul. 2019.

moderno ocidental. Dessa perspectiva, a ótica dos pensadores mencionados representaria cânones do 'Norte' se dirigindo ao 'Sul', o que equivale a dizer que haveria a manutenção daqueles paradigmas que supostamente a *Ecologia dos Saberes* se propunha a desconstruir.

Por sua vez, a segunda questão se dirige frontalmente à natureza do desenvolvimento da alteridade cultural de povos pós-coloniais e sua relação com a oposição à episteme eurocêntrica. Em outras palavras, esse fator traz à tona a reflexão de as culturas marginais tenderem a transferir o pressuposto da existência de uma única tradição epistêmica a partir da qual sua cultura, ainda invisibilizada, pode alcançar a 'Verdade' e a 'Universalidade'. Desse modo, ratificaria-se a organização do conhecimento mediante a existência de metanarrativas aos moldes da hegemonia eurocêntrica.

Com isso em mente, Grosfoguel (2012) defende que uma atitude alternativa de legitimação identitária deveria envolver toda e qualquer restrição em relação ao *nacionalismo*, ao *colonialismo* e aos *fundamentalismo*, quer eurocêntricos, quer do Terceiro Mundo.

Dussel ratifica essa postura crítica recomendada por Grosfoguel ao afirmar que ela se deve pelo fato de:

[o] diálogo intercultural não é apenas - ou principalmente - um diálogo entre os apologistas de suas culturas, que tentaram mostrar aos outros as virtudes e os valores de sua própria cultura. É, sobretudo, um diálogo entre os críticos de sua própria cultura (intelectuais da "fronteira" entre a própria cultura e a Modernidade). Não são os que simplesmente a defendem de seus inimigos, mas que primeiramente *a recriam a partir de pressupostos críticos* que se encontram em sua própria tradição cultural [...] No entanto, não é um diálogo entre os críticos do "centro" e os críticos da "periferia" cultural. É, sobretudo, *um diálogo entre os "críticos da periferia"*, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de ser um movimento para o diálogo Sul-Norte (DUSSEL, 2016, p. 117, grifo do autor).

Depreende-se, portanto, que Dussel (2016) apresenta uma visão não-fundamentalista perante o Outro e preconiza o desenvolvimento de um diálogo intercultural 'Sul-Sul' sem etnocentrismo. Para ele, portanto, esse diálogo e a noção manifesta do *locus* crítico de enunciação cultural são características que favorecem o surgimento de um autêntico diálogo intercultural pluriverso, não provinciano ou unívoco. Tais características poderiam levar em conta as assimetrias existentes além

de “muitas universalidades [tais como] europeia, islâmica, vedanta, taoista, budista, latino-americana, bantu etc.) [...] em um diálogo crítico intercultural” (DUSSEL, 2016).

Com efeito, um o diálogo intercultural capaz de incluir considerações relativas à esfera global e à local, respectivamente, podem ser estratégicos se considerada a tradução cultural uma vez que reduzem o atrito aumenta entre relações de interculturalidade tanto em nível de microestrutura, especificamente entre nações no mesmo país, ou de macroestrutura, ou seja, entre nações de países diferentes. Ao reduzir o etnocentrismo, muito provavelmente aumentaria a sensibilidade para a cultura do ‘Outro’ proporcionalmente.

Cabe mencionar que tal redução traria uma neutralização importante ao pressuposto de que existem culturas retrógradas ou incompletas perante outras, o qual, pode trazer um impacto significativo ao ‘mercado intercultural’ ou mesmo ao ‘capital cultural’ na dinâmica da internacionalização sob o viés da interculturalidade.

O avanço tecnológico do mundo digital atuar como vetor de aproximação intercultural. Isso por facilitar não só a mobilidade da informação, mas também dos corpos físicos. Contudo, parece não trazer diretamente o favorecimento do ‘global’, visto que tal avanço circula, a partir dessa rede, instantaneamente em todo o planeta, seja localmente, dentro da comunidade, ou globalmente, entre as comunidades, promovendo a erosão de distâncias. Impôs-se, portanto, um quarto⁷⁵ espaço do mundo humano, denominado *cibernético*. Desse modo, na dimensão social, esse espaço neutralizou o isolamento de comunidades, fazendo-as experimentar a noção de comunidade global e mundial, a que não se estende a noção de *pertencimento*, dada a mudança na natureza do contato social.

A perspectiva do mapa como construto social envelopou a noção de cultura pelo seu forte elo semântico com os construtos de *nação* e *território*. Indubitavelmente a relação de pertencimento foi confrontada. Principalmente quando se considera a dualidade do ‘incluir excluindo’ resultante do estabelecimento de marcas territoriais e, mais arditosamente, do deslocamento de marcas culturais. Sem dúvida, o manejo dessa carga se complexifica quando considerados a *transculturalidade* e o *pensamento fronteiro*, construtos já mencionados, em relação ao impacto identitário, a questões de alteridade e a espaços intersticiais.

⁷⁵ Utiliza-se o ordinal *quarto* como sequência em associação ao *Terceiro Espaço* de Bhabha (1994).

Ademais, ao se falar de polos, blocos ou nações em contato intercultural, é pertinente considerar os fatores de permeabilidade de fronteiras e o potencial para a formação de uma zona de hibridação. A esse respeito, Friedman (1997) alerta que a hibridação cultural dos habitantes globais pode ser uma experiência criativa e emancipadora, mas a perda do poder cultural dos habitantes locais raramente o é". (FRIEDMAN, 1992 *apud* BAUMAN, 1999, p. 108).

Por fim, tanto o fenômeno da globalização como o construto de interculturalidade são sulcos que compõem o *iceberg da internacionalização* em análise aqui. Outro componente igualmente estratégico é a dimensão linguística a ele inerente. Sua relevância se deve à imprescindibilidade da língua natural nas situações de interação humana, ainda mais complexificadas quando vinculadas a processos e protocolos interculturais de internacionalização acadêmica.

Por tais razões, a língua, tanto materna como estrangeira, será o foco do próximo segmento, no qual esse construto será pormenorizado como sistema de comunicação e meio de instrução em cenários didático-pedagógicos em contextos de internacionalização.

2.5.1 Dimensão linguística, interculturalidade e internacionalização

Dentre as demandas culturais, a língua é um vetor identitário relevante no contato intercultural de internacionalização. Notadamente *língua* e *linguagem* são fenômenos que fazem do homem um ser de interação sociocultural. Dessa perspectiva, uma convenção adquirida na sociedade tem papel visceral na identidade de grupo e individual. Contatos interculturais, portanto, configuram-se como situações propícias à sensação de ameaça e preservação linguística que pode ser desencadeada uma vez que as zonas de contato podem se configurar como turbulências.

Ainda que o foco desta tese seja a dinâmica da internacionalização e enrede fundamentalmente a língua estrangeira, decidiu-se por incluir inicialmente uma reflexão acerca do papel e características do construto *língua* em si como essência de comunicação entre sujeitos, o que diretamente envolve o papel da língua materna, ponto de partida importante às reflexões acerca de contato intercultural. Na sequência, propõe-se discorrer sobre a mesma função em relação à língua estrangeira como meio de instrução, o que traz a língua inglesa à discussão. Ambos os movimentos

textuais são permeados pelo interesse no processo de internacionalização universitária na UTFPR-CT.

Com o propósito de apresentar o conceito de língua que fundamenta as reflexões nesta seção, ecoamos Jordão (2013) que define língua como:

[d]iscurso, ou seja, um espaço de construção de sentidos e do mundo. Ainda que contingentes, os sentidos não são dados por uma realidade independente do sujeito. Eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. Isso quer dizer que a língua tem sua existência nas práticas sociais. É um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos (JORDÃO, 2013, p. 73).

A perspectiva de língua como instrumento simbólico de ação no mundo (VYGOTSKY, 1984) vem ao encontro da premissa de que língua é *discurso*. Em outras palavras, a língua, conquanto uma atividade social dinâmica, tem sua existência fundamentada nas práticas sociais. Estas posicionam sujeitos em uma dinâmica na qual eles podem modificar essas práticas bem como suas posições dentro delas. Ademais, admite-se seguramente que *língua* e *cultura* são elementos indissociáveis⁷⁶.

A língua se constitui como forma específica de comunicação entre indivíduos de uma determinada sociedade. É senso comum que as línguas naturais atendem às necessidades do homem de compartilhar experiências, práticas e pensamentos a seus pares. Percebida como código linguístico, ideologia ou discurso⁷⁷, a língua acentua o traço semântico de sentimento de pertencimento aos falantes a uma comunidade de falantes, fortalecendo os laços internos do grupo.

Torna-se patrimônio coletivo de seus membros, dando-lhes a noção de pertencimento social, embora, cada indivíduo use essa língua de modo peculiar, ou seja, tem seu *idioleto*. Usada para transmitir experiência em eventos de intercomunicação, torna-se patrimônio social na medida em que unifica os laços internos entre os sujeitos, distinguindo seu grupo de outros de tal forma a unificá-los e singularizá-los, simultaneamente.

Neste esteio, para Bauman (1999), a comunidade é a forma que o indivíduo encontra para se apoiar e interagir com outros indivíduos que também tenham

⁷⁶ Vale lembrar que essa premissa permeia esta investigação pelo seu teor sociopolítico e linguístico. No entanto, não há unanimidade conceitual. Tanto para saber mais sobre o que se adota aqui, bem como para obter mais informação sobre diferentes visões (Sapir, Whorf, Chomsky), vide Furtado *et al.* (2006).

⁷⁷ Para mais detalhes sobre cada uma dessas categoria, vide Jordão (2013).

interesses semelhantes e possam interagir. A língua é um elo de distinção e validação de uma comunidade como já mencionado anteriormente. O construto 'língua' nessa razão tem como traços semânticos incorporados (1) o *espírito coletivo* por meio de (2) uma *individualidade compartilhada*, sob a forma do pronome pessoal 'nós', da (3) *divisão de responsabilidade* e da potencial força de uma ação coletiva. (BAKHTIN, 2004; NORTON, 2012; JORDÃO, 2013; MARTINEZ, 2017).

Notadamente a língua⁷⁸ é fenômeno que faz do homem um ser de interação sociocultural. Dessa perspectiva, é social, por ser uma convenção adquirida no seio da sociedade e cultural, pelo seu vínculo semântico de identidade de um agrupamento incorporado ao conceito de *nação*. Posto que item social da comunidade, a linguagem não é produto somente da subjetividade individual, mas está ancorada externamente ao indivíduo em seu contexto histórico, sociopolítico e cultural.

O vínculo *língua, sentimento nacional e identidade* está em Resina (2004). Para o professor especialista em cultura, ainda que a linguagem não seja um fator ativo em todos os movimentos nacionais, é um fator significativo em todos eles, onde quer que ocorram. Pelo seu valor performativo na criação da identidade, a língua é a principal via de socialização em uma comunidade, além de continuar sendo a base mais promissora para uma comunidade nacional. Para Resina, a língua funciona como um “cimento social [...] e meio de maximizar os investimentos simbólicos [que] aumenta com a secularização⁷⁹.” (RESINA, 2004, p. 89).

Notadamente, a perspectiva da alteridade e de nós mesmos é um fator complicador quando se analisa a caracterização do uso da língua materna em práticas sociais de primeira língua. Portanto, um cenário pedagógico em contexto de internacionalização a partir da língua estrangeira é ainda mais desafiador e complexo. Na tentativa de entender o que acontece neste, percebe-se que a gênese da eventual dificuldade pode estar no modo como manejamos o contato com nossa língua materna naquele. Isso devido ao fato de que muito de nossas percepções nas

⁷⁸ Concorde-se com Bakhtin que língua(em) não é, como defende Saussure, um sistema estável, sincrônico, homogêneo; caracterizado por um estudo linguístico com leis específicas que vinculam o signo da língua no interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos. Para Bakhtin, a língua(gem) é apresentada como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica.

⁷⁹ Processo de transformação ou passagem de coisas, fatos, pessoas, crenças e instituições, que estavam sob o domínio religioso, para o regime leigo.

diferentes áreas de contato, a saber, psicossocial, sociolinguística e acadêmica, por exemplo, será espelhado e interpretado linguístico- cognitivamente a partir da memória semântica de nossa língua materna. (MATLIN, 2004; ANDERSON, 2015).

À conta disso, afirma-se que a *língua*, compartilhada por um grupo social, exerce força reguladora importante na noção de pertencimento social do indivíduo. Conquanto cada indivíduo use a língua de modo peculiar, ela unifica o grupo e singulariza os indivíduos distinguindo seu grupo de outros. Assim, não é surpreendente que, em zonas de contato intercultural, o sentimento de pertencimento dos falantes pode enfraquecer ou potencializar sua experiência em eventos de intercomunicação em função da perspectiva de intensidade de laços internos e externos a partir de sua língua materna.

Quanto à existência desse vínculo língua-nação, Saussure (2006) declarava que os costumes de uma *nação* têm repercussão na *língua*, e, de igual forma, a língua em grande parte constitui a *nação*. Sua percepção precede o desenvolvimento de estudos acerca da íntima correlação entre língua, sociedade e cultura, ou seja, de cunho socioetnolinguístico, como o da pesquisa do antropólogo Franz Boas (2004).

Muito interessante é pensar que o monolinguismo foi inventado. Monteagudo (2012) afirma que isso ocorreu em meados do século XVIII no continente europeu, mais especificamente na França. A orientação monolíngue, na perspectiva de Canagarajah (2013), traz para as práticas linguísticas educacionais a visão de que, para ser eficiente, a comunicação deve ser sustentada por uma língua que seja comum ao grupo e apresente normas compartilhadas, geralmente o uso pautado na língua do falante tido como *ideal* ou *nativo*. Afirma o autor que “o paradigma monolíngue é construído sobre um conjunto de pressupostos interrelacionados, que se solidificou na Europa Ocidental por volta do século XVIII” (CANAGARAJAH, 2013, p. 27).

Concordo com Rocha e Maciel (2014) nas reflexões de que o monolinguismo foi estabelecido na imposição dos estados nacionais à época citada. Ele veio a caracterizar a língua como um objeto estático, completo, normatizado e atrelado à ideia de territorialidade, o que fez emergir a noção de *identidade nacional* ligada à *língua*. À noção de territorialização, nas palavras de Canagarajah (2013), infere-se que tanto a língua como a comunidade estariam plantadas em um mesmo lugar de maneira permanente.

Com isso em mente, entende-se que a língua foi inventada e imposta em um território específico, tornando-o único um território específico. Analogamente, os falantes daquela língua, ou seja, os *nativos*, passavam a ser os representantes oficiais tanto da comunidade como da própria língua. Nesta razão, os outros são caracterizados como *forasteiros* e não pertencem a esse universo.

De forma não-natural, foi-se estabelecendo uma configuração monolíngue no mundo. Em verdade, originalmente os espaços não tinham as barreiras criadas pela língua única de cada comunidade. Como afirma Monteagudo (2012), o mundo era formado por habitantes de regiões, no qual cada região tinha sua língua e todos andavam por todos os lados, cada um com sua maneira de se expressar. Nessa dinâmica de diversidade a comunicação era efetivada.

Em consonância com essa origem de comunicação na diversidade e com o que se atesta aqui, para Boas (2004), a língua constitui, acima de tudo, uma herança cultural, um símbolo de solidariedade para seus usuários, o que remete diretamente às noções de *consenso* e *bem-estar*, agregadas ao conceito de *nação*, como exposto na seção 2.2. O elo entre língua e cultura se fortaleceu via uma das premissas da Etnolinguística, defendida por Boas (2004). Esse pesquisador assegurava que, se o etnólogo quer conhecer e compreender uma cultura, seria imprescindível aprender, in loco, a língua em uso. Isso contribuiu essencialmente para a relação das culturas com as línguas que lhes dão suporte.

O antropólogo supracitado ratifica o papel que a descrição linguística pode ter como facilitadora do entendimento de aspectos interculturais. Para ele, cada cultura é dotada de um estilo próprio que se exprime por meio da língua, das crenças e dos costumes. Por essa razão, era imperioso que esses traços sejam descritos. No entanto, é crucial considerar seriamente quanto esse ‘espírito próprio’, para usar o termo de Boas, espelha o comportamento dos indivíduos, incorporando-se ao imaginário sociocultural à medida que línguas são herdadas e transmitidas.

Cabe esclarecer que não se assume nesta pesquisa a prevalência desmedida de postulados deterministas como espelho da cultura. O interesse recai sobre a função de repositório cultural e social do imaginário social e institucional como referência no processo de atribuição de sentidos, mais especificamente nos contatos interculturais em processos de internacionalização. Ratifica-se que a menção e reconhecimento de traços linguísticos e culturais potencialmente entremeados em contextos de internacionalização educacional em suas várias instâncias, ou seja,

administrativa, política, passando pela pedagógica até a sala de aula, por exemplo, tornarão as ocasiões de tomada de decisão mais informadas e menos randômicas.

Em vista disso, a envergadura complexa e multidisciplinar da herança cultural confirma que a interação *sujeito, língua, cultura e internacionalização* envolve fatores de natureza diversa, mas irremediavelmente imbricados. Em verdade, à guisa dos objetivos deste estudo, é estratégico acrescentar à referida envergadura dois outros construtos que compõem a interação, quais sejam, a *interculturalidade* e a *globalização*.

Posto isso, para transitar por esse amplo espectro de fatores, as considerações precisaram recorrer à perspectiva interdisciplinar. Portanto, é oportuno citar a mútua influência e contribuição de várias áreas, tais como Antropologia, Sociologia, Linguística, Psicologia e Pedagogia, para mencionar algumas implicadas na dinâmica de trocas, entendimentos e hibridismos interculturais. Os saberes que provêm dessas dimensões compõem, em sua peculiaridade e poder de inserção, respectivamente, a base de construção e análise da interação dos elementos supracitados, como também são por eles construídos.

Ainda dentro do espectro complexo de intersecção *língua e cultura*, é conveniente, dado o objetivo desta pesquisa, salientar que interações, seja no âmbito nacional ou internacional, dependem do *locus* de enunciação. Nessa razão, o impacto do contato cultural entre ‘colonizador e colonizado’ ou entre ‘centro e periferia’ tende a adquirir um teor assimétrico e hierárquico histórica e culturalmente marcado pelo entorno sociopolítico, ao qual o processo de internacionalização está submetido.

Cabe lembrar que essa perspectiva retoma a questão de tratamento da alteridade, já discutida anteriormente, em contextos de internacionalização educacional frente à convergência dos construtos *internacionalização, interculturalidade, globalização e educação*.

Por sua vez, no âmbito da língua estrangeira, a constatação da indissociabilidade entre *língua e cultura* fez surgir o termo *competência pragmática*⁸⁰ na metodologia de ensino de idiomas. O linguista Del Hymes (1962;1980) solidificou essa correlação no domínio pedagógico e ensino de línguas em 1962. A partir da profunda relação entre *língua* e a *traços culturais*, o linguista utilizou o conteúdo

⁸⁰ Por *competência pragmática* refere-se às habilidades do sujeito referentes aos princípios de uso da linguagem.

etnográfico no estudo da língua para propor o conceito dessa competência. Esta se referia ao saber linguístico que o falante tem, não só de morfologia e sintaxe, mas também das condições de uso e adequação dos enunciados sociocomunicativos da língua culturalmente postos nos contextos nos quais se manifestam.

A ênfase nessa competência passou a integrar a metodologia do ensino de línguas, o que levaria os objetivos de aprendizagem de LEM para além de estruturas gramaticais ou do comando de oralidade no intuito de incorporar saberes culturais e pragmáticos inerentes à essência de línguas naturais ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A menção à contribuição de Hymes infere a constatação de que contextos de ensino e aprendizagem de línguas envolvem fatores éticos e sociais, o que definitivamente inclui a língua materna. Esse ambiente envolve vetores que se estendem para muito além da 'langue e parole' de Saussure. Ao transbordar o âmbito linguístico, o referido contexto torna-se interdisciplinar⁸¹, pois mobiliza um feixe de fatores políticos, sociais e culturais. Além desses, incluem-se os fatores psicoafetivos, os quais podem impactar significativamente no ambiente de ensino e aprendizagem da *língua materna* e, mais intensamente, de *língua estrangeira* devido a esse cenário ser mais suscetível à influência de componentes emocionais e de personalidade dos sujeitos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Essa vulnerabilidade emocional aumentada perante o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como 'língua da internacionalização' justifica a necessidade de o docente da UTFPR-CT ter estratégias para optar pelo seu uso em suas aulas haja vista a natureza complexa da interação entre sujeito, saberes, língua, identidade e cultura em contextos interculturais mediante a inglês como meio de ensino.

Após discorrer cautelosamente sobre a intersecção *língua e cultura* com referência a espaços de interculturalidade em agendas de internacionalização, é oportuno desenvolver a pauta da dimensão linguística sob a ótica da língua estrangeira no cenário da internacionalização.

⁸¹ Prefiro aqui interdisciplinar a multidisciplinar. Enquanto este termo implica a contiguidade de diferentes áreas de conhecimento no contexto pedagógico, aquele, com base em Edgar Morin (2000, 2001), conquanto admita também o enredamento das disciplinas, acentua a habilidade de conseguir transitar de uma área à outra. Há desse modo uma plasticidade cognitiva em se ativar a percepção do enredamento de saberes.

Enquanto lócus de enunciação, o cenário pedagógico da internacionalização mostra uma orientação humanizadora e crítica frente ao ambiente interacional no qual o construto de *língua* se desdobra para incluir a ‘nativa’ e a ‘estrangeira’. A perspectiva destas como sistemas distintos, fechados e finitos mostra-se pouco aplicável frente às práticas híbridas de uso de linguagem cada vez mais legitimadas.

Nesse contexto, pode-se assumir a orientação dialógica de Bakhtin (2003) como frutífera. Para o autor, “as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Analogamente, como Rocha e Maciel (2015), entende-se o diálogo bakhtiniano como reação do ‘eu’ ao ‘outro’, ou seja, em relação à alteridade como pano de fundo para as zonas de contato na internacionalização.

Nesses espaços, conquanto zonas de contato, como afirma Pratt (1991), a ‘língua’ é vista como sistema autônomo formado por parâmetros monolíticos. É, portanto, um espaço transfronteiriço, ou seja, um *locus* no qual as fronteiras não mais se caracterizam como na orientação monolíngue. Nele as diferenças são sempre negociadas pelos que participam de uma situação de comunicação, os quais não se prendem à busca ou à ideia de um código uniforme.

Quando se comunicam, ressalta Canagarajah (2013, p. 69), as pessoas adotam “estratégias de negociação de forma a alinhar uma diversidade de códigos semióticos”, passando a construir, de modo situado, em meio a conflitos e assimetrias, “uma forma híbrida” de comunicação, que mistura diferentes línguas e linguagens, ao mesmo tempo em que sinaliza subjetividades e identidades. Nesse contexto, podemos dizer que o ensino de línguas estrangeiras como prática translíngue se volta a um exercício orientado para a *intertextualidade*⁸² e para a *interdiscursividade*⁸³.

Apropriadamente, Canagarajah (2013) sugere um pensamento ‘translíngue’ como produtivo para tratar a noção de zonas de contato. A partir dele, o autor define os espaços heterogêneos e dinâmicos nos quais grupos sociais interagem mediante práticas linguísticas híbridas.

Nesse sentido, o translinguismo é um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de

⁸² Relações dialógicas entre textos.

⁸³ Relações dialógicas entre enunciados.

contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos.

A partir do conceito de translingualismo, as línguas ajustam-se a um ambiente multilíngue e multimodal sem a preocupação restrita a que código ou língua esteja em uso. A língua é vista como “algo que fazemos”, em vez de entendê-la como “um objeto ou algo que temos acesso” (LU; HORNER, 2013, p. 27).

Em verdade, o fenômeno do translinguismo não é novo. Conforme Rocha e Maciel (2015) a prática é antiga e funcional. Os autores esclarecem que o termo ‘translinguagem’ surgiu no País de Gales e foi utilizado pela primeira vez por Cen Williams (1994).

O *Welsh*, a língua falada na região, desaparecia. Ainda segundo eles, o motivo da extinção dessa língua se devia a fatores, quais sejam, a diminuição da população, a imigração de falantes de inglês, a colonização, a comunicação em massa, a industrialização, o declínio da religião e o crescente domínio da língua inglesa em toda a região. Williams (1994), verificando que o Welsh fatalmente desapareceria, assim como outras tantas línguas, desenvolveu uma pesquisa da prática da translinguagem⁸⁴ que nada mais era que a utilização das duas línguas, o *Welsh* e o Inglês, em sala de aula. O objetivo era equilibrar o uso das duas línguas entre os alunos.

Na sequência, o uso dessa prática pedagógica utilizada por Williams (1994), apoiava-se da alternância entre uma língua e outra por parte dos alunos. Dessa maneira podiam ler, escrever e completar as tarefas solicitadas pelo professor. Acrescenta a autora que a partir desse momento, muitos autores passaram a adaptar o uso da translinguagem para a realidade encontrada, cada um em seu ambiente.

Na medida em que se acata a ideia de que possa haver comunicação mesmo nos casos em que “a diferença é a norma”, como ocorre mediante o viés translíngue, “o sucesso nas comunicações em zonas de contato não precisa ser definido em termos de um conjunto consensual de normas linguísticas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 68). Segue-se, portanto, que a ecologia da internacionalização pode ser pensada como um desses novos espaços de ensino e aprendizagem.

⁸⁴ Tradução de Williams (1994) do termo *trwysuiethu*.

Conforme Jordão e Martinez (2015), a perspectiva ‘translínque’ como prática legítima de uso da linguagem é híbrida por natureza. Orientada pela noção de *codemeshing*⁸⁵, a abordagem translínque não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua, noção semântica geralmente evocada pela ideia de alternância de código⁸⁶, por exemplo. Ao contrário, validam-nas como práticas emergentes da prática e, assim, marcadas pelas “ideologias de grupos ou comunidades específicas”, embora não homogêneas, de falantes (CANAGARAJAH, 2013, p. 29).

Nesse sentido, Blommaert e Rampton (2011) apontam a inadequação de se manter uma divisão estanque entre primeira e segunda línguas frente ao modo que se dá a interrelação entre línguas diferentes em momentos de uso, o que caracteriza o cenário de internacionalização desde a etapa de estabelecimento de acordos, como já mencionado. Canagarajah (2013) também enfatiza que as negociações de sentido em zonas de contato podem fazer emergir novos modos de comunicação, reforçados e marcados pela *globalização* e *tecnologia*, ainda que haja predominância de uma orientação monolínque no uso de línguas.

Por fim, o segmento seguinte vai contemplar o cenário educacional na área do ensino universitário pelo seu papel de *locus* de enunciação pedagógico na internacionalização em sua intersecção com os construtos de *globalização* e *interculturalidade* já discutidos.

2.6 ENSINO UNIVERSITÁRIO E A INTERNACIONALIZAÇÃO

Desde sua criação, segundo Altbach (2004), a universidade pode ser caracterizada como global e internacional. A globalidade atribuída aos seus primórdios, pode ser associada à noção do caráter universal do conhecimento nela professado. Por sua vez, a característica de *internacional* provavelmente se refere ao fato de que umas poucas universidades europeias eram destino daqueles com condição financeira de frequentá-las.

⁸⁵ Cabe esclarecer que a marca semântica de termo ‘codemeshing’ alude ao interstício híbrido entre duas ou mais línguas que se mesclam na construção de sentidos, Não se pretende ratificar traços da hegemonia do falante nativo ou da existência de variedades linguísticas associados ao referido termo.

⁸⁶ Em inglês ‘codeswitching’.

Isto posto, o contexto histórico das universidades será apresentado na sequência. Isto porque analogamente ao professor Ivan Domingues (2013), do Departamento de Filosofia na UFMG, é necessário examinar o presente e o passado das universidades para tentar compreender os novos caminhos a serem trilhados por essa instituição nascida no final da Idade Média.

2.6.1 As universidades⁸⁷: contexto histórico-social

As primeiras universidades provavelmente foram criadas nos séculos XI, XII e XIII, inobstante a grande divergência em relação a tal informação. Com base em registros⁸⁸, a Universidade de Marrocos, fundada em 859, seria a mais antiga do mundo. Em verdade, consta também que ela não foi reconhecida como universidade nesse ano por Portugal, país esse que detinha o poder de veto tanto de funcionamento das universidades como de sua denominação.

Entre os séculos XII e XIII, surge o que ficou conhecido como a *Universitas* na alta Idade Média. O referido termo, à época, designava especialmente corporações de professores e de estudantes, embora também fosse aplicado a outras corporações.

No Brasil, a primeira universidade chamava-se *Estudos Gerais do Colégio dos Jesuítas da Bahia*⁸⁹ fundada em meados do século XVI. O termo *studium generale* (*Estudos Gerais*, em latim) se referia ao local “onde estudantes de todas as partes eram recebidos” (JANOTTI, 1992, p. 23), o que infere o traço semântico de *geral* ou *universal* no sentido de aplicar a todos sem distinção. A partir do século XV desapareceu a distinção entre os dois termos, cristalizando-se a designação *universitas*, como *locus* de congregação de mestres e estudantes de todo o mundo cristão.

Em verdade, o que se entende por *mobilidade estudantil* e *trocas interculturais*, grosso modo, não pertence exclusivamente à contemporaneidade.

⁸⁷ A palavra universidade vem do Latim *universitas*, que por sua vez deriva de *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, uma comunidade de professores e estudiosos (estudantes). A palavra foi cunhada para a Universidade de Bolonha, a qual, fundada em 1088 é considerada a primeira universidade no sentido de ser a primeira instituição de graduação de nível superior.

⁸⁸ Para lista completa das mais antigas universidades do mundo, cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_das_universidades_mais_antigas_do_mundo. Acesso em: 3 maio 2019.

⁸⁹ Para mais informações, cf. <http://www.historia-bahia.com/primeira-universidade.htm> Acesso em 3 jul. 2018.

Segundo Charle e Verger (1996), as universidades ocidentais, desde sua gênese, estimularam a mobilidade de seus professores e estudantes. Já nas *universitas* medievais, o corpo docente e estudantes da classe burguesa buscavam reconhecimento e mais poder ao avançarem academicamente em universidades europeias.

Para eles, a possibilidade de mobilidade e de internacionalização era limitada. Neste contexto, ainda segundo os autores, a maior parte dos estudantes pertencia à crescente burguesia, sobretudo de classe média urbana, tais como comerciantes e artesão abastados, por exemplo, pelo fato de que o saber universal, traço semântico incorporado ao imaginário institucional, vinha em total conformidade com o ideário do Renascimento, mas não estava em simetria com o tipo de cultura ou carreira de interesse dos nobres.

Essa porosidade a trâmites socioculturais é um traço semântico que caracteriza a universidade como uma estrutura permeada e influenciada pela mentalidade dos pensadores do contexto histórico-político em que está inserida. Segundo Castro-Gómez (2015), nos séculos XV e XVI, a concepção cartesiana de mundo instalou um modelo epistêmico escolástico e dogmático, segundo o qual Deus seria o centro do universo em todas as dimensões.

Em contrapartida, no século XVII, impunha-se uma nova racionalidade a partir da lógica iluminista e da razão kantiana, cujas premissas pregavam um ordenamento de mundo com base no estabelecimento de mediações racionais em todos as áreas de atividade humana.

Reitera-se que a *internacionalização* não é construto recente. Uma dimensão internacional inicial da universidade pode ser percebida no século XVI em universidades nas Américas Espanhola e Inglesa. Estas recebiam professores europeus de destaque para ministrar aulas na crença da incipiência do local receptor. Nessa mesma lógica, elites do Brasil, tal qual burgueses, internacionalizavam-se principalmente na Europa tal qual os burgueses.

Cabe mencionar que os portugueses tinham receio de que uma grande disseminação de conhecimento em suas colônias pudesse ameaçar sua soberania sobre elas. Em razão disso, portanto, em solos brasileiros, a imprensa e a criação de universidades eram proibidas por D. Pedro II. Em vista disso, além da elitização como marca semântica organizacional, evidencia-se a instalação do binômio 'colonizador vs

colonizado' como legado histórico e como traço semântico *colonialidade* inerente ao surgimento da educação universitária no Brasil.

Outra marca semântica a ser incorporada à noção de universidade pública foi a *irreformabilidade*, característica acentuada no período neoliberalista. De longa data, tal qual o Estado, a universidade pública é vista como irreformável. A origem do traço surge em 1772 quando Marquês de Pombal propôs a reforma da *Universidade de Coimbra* autonomamente, ou seja, a partir de controle externo a ela. Ele justificava essa opção com base na crença de domínio público de que, se a reforma ficasse aos cuidados da equipe da universidade, ela jamais ocorreria dada a total incompetência daqueles que a constituíam (SANTOS, 2011).

Em verdade, como esperado, a implantação do sistema de educação superior no Brasil foi fortemente influenciada pelo que acontecia em países europeus como a Inglaterra, a França e a Alemanha (SGUISSARDI, 2004). Os modelos adotados nesses países foram então trazidos ao Brasil.

Não surpreendentemente também, as universidades brasileiras reproduziram as três funções clássicas das universidades europeias originárias do modelo inglês, nomeadamente, a *conservação e transmissão da cultura*, o *ensino das profissões* e a terceira, a *renovação do conhecimento*.

As universidades de Oxford e de Cambridge, por exemplo, fundamentavam-se no princípio de que à universidade competia a conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e “como premissas, defendiam a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por consequência, com as funções da universidade” (MAZILLI, 2011, p. 207).

Somente no século XIX, um novo paradigma de universidade surgiu na Alemanha. A Universidade de Berlim, criada em 1810 por Humboldt, introduziu a pesquisa científica como função inerente à universidade. Já na França, Napoleão, entre 1799 e 1815, inaugurou uma concepção de universidade submetida ao Estado e responsável pela construção e legitimação da unidade do pensamento nacional. A universidade tinha como meta a preparação profissional de servidores do Estado. Embora denominada de *universidade*, o modelo francês caracterizou-se por um aglomerado de faculdades profissionais.

Sguissardi (2004) refere-se basilarmente a três modelos de universidade, nomeadamente, tradicional, humboldtiano e napoleônico. Segundo o autor, ao adotarem os modelos originalmente na Europa no século XVIII, a Inglaterra, a França e a Alemanha adaptaram-nos às necessidades sociais que vieram com a Revolução Industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão das ideias liberais, enquanto o Brasil abraçou os modelos clássicos das universidades sem adaptações.

Segundo o autor, o modelo humboldtiano de universidade, originário da Alemanha, percebe a pesquisa científica como função inerente à universidade. Sem dúvida, representou um diferencial de qualidade à concepção de universidade também por perceber a ciência de forma diferente.

Nessa concepção, a reflexão filosófica guiava a pesquisa científica, o que contrastava com o caráter fortemente utilitário do saber produzido e do trabalho realizado pela universidade. Este modelo constitui-se na primeira experiência de integração entre a pesquisa e o ensino.

Os critérios e indicadores de qualidade são, nomeadamente, a presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; a presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; a integração das unidades em termos de projetos comuns de ensino e pesquisa e extensão em diferentes níveis e a existência de estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento.

Por sua vez, o modelo napoleônico visava uma universidade profissionalizante. Na razão da concepção elaborada por Napoleão Bonaparte, a pesquisa e a extensão não eram essenciais para a realização do papel de formação profissional da elite. Em vez disso, o diferencial é a transmissão de conhecimento já produzido pela humanidade por intermédio do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse paradigma, complementa Sguissardi (2004), como critérios e indicadores predominam (1) a ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; (2) a presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; (3) o isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; (4) a dedicação quase exclusiva às atividades de ensino e (5) estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais.

O paradigma napoleônico foi incorporado pelo sistema universitário na América Latina de colonização espanhola, que teve início no século XVI. O modelo inicialmente adotado, controlado pelo clero e voltado principalmente aos campos das artes e da literatura, foi substituído pelo modelo napoleônico. Face às marcas coloniais que moldaram o contexto social latino-americano, a substituição resultou em um modelo de ensino universitário fragmentado que teve a função de atender os interesses da classe dominante.

O modelo napoleônico afrontou os marcos coloniais. Em consequência, houve movimentos de problematização do papel da universidade e de renovação das universidades latino-americanas. Iniciado na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, o Manifesto de Córdoba constitui-se a gênese de um novo paradigma de universidade mundial, ainda que tenha marcado, primeiramente, o sistema universitário latino-americano.

A plataforma de ação desse movimento reuniu um conjunto de demandas que delineou uma nova identidade para a universidade ao problematizar sua função, objetivo e racionalidade, ou seja, para que serve e para quem deve servir a universidade e qual rumo tomam as respostas.

Sobremais, o Manifesto de Córdoba aborda a extensão universitária como um programa mais democrático. Como uma de suas propostas substanciais, a incorporação da extensão universitária veio como forma de concretizar o compromisso da universidade com o povo e, ao mesmo tempo, fazer dela um centro legitimado para o estudo dos grandes problemas nacionais. Em vez de realizados na universidade, os programas de extensão eram preconcebidos para serem realizados nas fábricas, nos escritórios e nos sindicatos. Tal razão fundamentou a criação de universidades populares, cujo corpo docente era composto pelos estudantes e o corpo discente, pelos trabalhadores.

Com efeito, a amplitude de ações decorrentes do manifesto de Córdoba foi decisiva para o delineamento de um novo paradigma de universidade com uma proposta fundada “pelos princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico” (MAZZILLI, 2011, p. 208).

Seu significado político inaugurou, em toda a América Latina, a concepção de que a universidade é patrimônio da sociedade como um todo e não apenas da parcela desta sociedade que a frequenta. Além de propor a extensão universitária como meio

de levar ao povo o saber, antes exclusividade daqueles que frequentavam a universidade, a extensão foi consagrada na legislação universitária da maioria dos países no mundo.

No início do século XX, marcado por tais mudanças em relação às concepções sobre a universidade, o ensino universitário brasileiro surge sob influência do paradigma da universidade voltado para a formação profissional tal qual defende o modelo napoleônico, também adotado por Portugal.

Segundo Romanelli (1986, p. 37), essa concepção orientou a implantação de um sistema de ensino superior no Brasil, que se iniciou com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808. Segundo Fávero (1980, p. 36), para atender às demandas da corte, foram criadas diversas escolas superiores isoladas de formação profissional nas áreas de direito, medicina e engenharias em uma configuração que remonta ao paradigma de fragmentação trazido da França.

Esta autora atesta que a primeira universidade superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, por iniciativa do governo federal, surgiu como um conjunto organizado de proposições a serem transmitidas, sem atentar para a pesquisa, nem sequer mencionada, a partir da reunião de três dessas escolas superiores isoladas criadas ainda no período monárquico: as Faculdades de Direito (Olinda e São Paulo) e de Medicina (Salvador e Rio de Janeiro) e a Escola Politécnica.

Sandra Laus (2012, p. 34) ressalta o apelo sociopolítico da criação de universidades em solos brasileiros ainda que com uma certa motivação colonial. A autora afirma que as primeiras universidades surgiram no século XX no bojo de movimentos sociais e transformações culturais que tiveram seu ápice na “Semana de Arte Moderna” de 1922, que na busca de novos temas e novas linguagens artísticas traduziram também a necessidade de engajar o país nas mudanças necessárias para chegar aos avanços já experimentados pela Europa e Estados Unidos.

Convém lembrar que o berço das universidades latino-americanas teve em seu bojo movimentos sociais em prol de autonomia, modernização da concepção e função da universidade, além do apelo pela sua deselitização, similarmente ao que ocorreu na Argentina com o Manifesto de Córdoba, muito possivelmente pela situação análoga de colônia, tanto eurocêntrica como estadunidense. Esse manifesto trouxe às universidades:

[o] princípio de autonomia universitária, a representação dos estudantes, graduados e docentes no autogoverno; a modernização do ensino; e, principalmente, um compromisso com a questão social que marcou o desenvolvimento posterior do movimento estudantil na Argentina e nos outros países da América Latina (KRAWCZYK, 2008, p. 42).

Certamente a *internacionalização* na universidade se contamina da carga ideológica do chamado mundo desenvolvido. O mundo acadêmico, inexoravelmente, torna-se sensível tanto a pressões externas de seu público interno, o que supõe um esforço para se adequar a tais requerimentos. Atinente aos compromissos sociais e autonomia, principalmente, acredita-se que as estratégias institucionais de internacionalização na UTFPR-CT resultem da convicção da necessidade de mudança.

Contudo, é inegável que a força motriz da motivação para mudança pode ter o teor instrumental de atender as exigências de agências institucionais e nacionais, com o risco de a adesão se dever nocivamente ao *modismo*. Se esse for o caso, a análise aqui proposta pode redundar o reconhecimento de tal situação para que haja iniciativa de minimizar eventuais lacunas no processo de internacionalização.

Entre 1981 e 1983, um endividamento externo causado pela industrialização causou uma crise que levou as universidades públicas brasileiras a se colocarem a serviço de projetos modernizadores e autoritários. Dentre esses, conforme Santos (2011, p. 17), estava a abertura ao setor privado à produção do bem público, o que obrigou a universidade pública a competir em condições de concorrência no emergente setor de serviços universitários.

Concordo com o Souza Santos (2011, p. 17) quando ele afirma que muito dessa crise foi induzida quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, dando uma falsa ideia de autonomia, posto que havia a abertura de um mercado de serviços universitários. No entanto, a competição não era justa pois as dependências privadas eram menos onerosas do que as estatais e mais rigoroso era o controle do Ministérios da Educação e de Finanças sobre estas.

Os países desenvolvidos costumam discutir conceitos e formas de alcançar universidades empreendedoras e sustentáveis. Uma das alternativas foi a busca de parcerias nacionais, regionais e internacionais e outra foi a quebra de fronteiras políticas. Um pouco mais além, ainda que embutida nesta concepção global de redução de soberania nacional, a estratégia foi a inserção da educação no *Acordo*

Geral de Tarifas e Comércio (GATT)⁹⁰ e no *Tratado de Comércio dos Direitos de Propriedade Intelectual* (TRIPS)⁹¹ da *Organização Mundial do Comércio* (OMC).

Nem todos os países assumiram compromissos com o GATT, mas o acordo tem nos EUA, na Austrália e Nova Zelândia fiéis adeptos. Talvez principalmente pelo fato de eles serem os países mais exportadores de mercadorias universitárias. (SANTOS, 2011, p. 37). Ainda com base nesse autor, a União Europeia optou por uma postura estratégica. A partir da premissa de que as universidades europeias não estavam em condição de competir lucrativamente no mercado transnacional, decidiu defendê-las e prepará-las para competir.

Esse era o teor e o propósito das Declarações da Sorbonne e de Bolonha. Com o objetivo de criar um espaço europeu, os países membros da União Europeia (EU)⁹² deliberavam sobre regras comuns para as estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação, por exemplo, com vistas a facilitar a mobilidade de estudantes e professores no interior da EU, sem contar a intenção de reforçar mais coerência à oferta europeia com interesse em formas mais avançadas de transnacionalização.

Morosoni (2004) categoriza três subperíodos na história da universidade. São eles 1968-1979; 1980-1989 e 1990-2000. Para a autora, foi no segundo período em que houve mudanças na relação entre sociedade civil e o Estado. Os movimentos sociais foram revitalizados e deles, surgiu a organização de movimentos docentes nas análises referentes à educação superior. No último subperíodo, a implantação de um ideário neoliberal no Brasil acarretou modificações substanciais no cenário universitário que implicaram um modelo gerencial, o qual teve como referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo.

A globalização mercantil da universidade e o desinvestimento do Estado na universidade são as duas faces da mesma moeda para Souza Santos (2011). Em verdade, constituem pilares de um projeto global que vão alterar vertiginosamente o modo como o bem público da universidade seria produzido, transformando-o em um vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

⁹⁰ Sigla para o inglês para o *General Agreement on Tariffs and Trade* que é acordo multilateral relativo ao comércio internacional de serviços, administrado pela Organização Mundial de Comércio..

⁹¹ Sigla do inglês: *Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights* (TRIPS)

⁹² EU, no inglês European Union.

Esse autor afirma que a formação desse capitalismo educacional acontece em dois níveis. Para ele, o primeiro nível de mercantilização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital sobretudo industrial.

Neste nível, continua o supracitado autor, a universidade mantém sua autonomia e a sua especificidade institucional ainda que privatize parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, em uma empresa, ou seja, “uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 21).

Sem dúvida, a internacionalização como processo se enquadra como item nesse capitalismo educacional com forte orientação comercial. Nesta razão, como outro serviço, o acesso à universidade não estaria baseado na cidadania, consoante trâmites da educação como bem-estar público, mas sim pela via do consumo, logo, mediante pagamento. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo a empréstimos evidencia a transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.

Segundo Souza Santos (2011), a mercadorização da universidade teve duas fases. Na primeira (1980 a 1990) o foco foi a expansão do mercado nacional universitário. Na segunda, (1990 até hoje) paralelo ao nacional, surgiu o mercado transnacional da educação superior e universitária na crença de que esse mercado seria a solução para os problemas no âmbito educacional por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. A ênfase na *transnacionalização* deu início ao fenômeno da globalização neoliberal da universidade.

Cabe lembrar que a noção de *transnacionalização* das trocas universitárias não é algo novo. Em verdade, era um processo visível desde as universidades europeias medievais. Não surpreendentemente o escopo se foi alternando. Depois da Segunda Guerra Mundial, “ traduziu-se na formação, ao nível de pós-graduação, de estudantes dos países periféricos e semiperiféricos nas universidades dos países centrais. [...] [Mais recentemente] parcerias entre universidades de diferentes países” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 20). Contudo, o autor ressalta que as novas formas de transnacionalização são mais vastas e têm orientação exclusivamente mercantil e

que, em verdade, desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide OMC no âmbito do GATT.

O interesse transnacional de formação acadêmica e a noção de mobilidade como perspectivas ligadas à formação universitária aparecem em Garcia (2009) quando menciona os achados das pesquisas de Karady (2002). Este autor, ao analisar a formação das elites quando da construção dos Estados - nacionais da Europa Central, sob as ruínas dos antigos impérios, em fins do século XIX e início do XX, assinala o peso diferencial e a atração exercida pelas instituições de ensino alemãs, francesas, inglesas e italianas sobre os jovens da região, interessados em conhecimentos e diplomas que lhes abrissem as portas de acesso aos círculos dirigentes. Aliás, cabe mencionar a gênese elitizada inerente à universidade, efeito sugerido anteriormente como elemento associado à colonialidade do poder.

Por sua vez, a tendência à transnacionalização da universidade e ao modelo neoprofissional resulta no enfraquecimento do modelo universitário neo-*humboldtiano*, ou seja, das universidades de pesquisa ou que associam ensino e pesquisa e extensão. Paralelamente, ocorre a tendência de mudança de uma universidade com autonomia, ou mesmo a falta dela, para uma universidade heterônoma e competitiva, dada a exponencial influência de setores externos, principalmente o Estado e a indústria, na definição da missão, agenda e dos produtos das universidades.

Portanto, nesse contexto mercadológico, revela-se um traço peculiar à perspectiva do construto da internacionalização na universidade tal qual mercadoria em resposta à ênfase ao mercado proposta pelo neoliberalismo. A configuração colocaria a universidade como mercado e a internacionalização, representante da área educacional, como item à venda com um valor diferente dependendo das procedências do vendedor e do consumidor.

Para Schugurensky (2002), a categoria universidade heterônoma permitia condensar conceitos dicotômicos como universidade comercial ou universidade controlada. Nessa perspectiva, não haveria contradição entre submissão da universidade aos interesses do mercado e aos condicionamentos do estado avaliador e controlador. Como consequências imediatas, o autor aponta:

O fortalecimento da competitividade econômica, a ênfase em currículos ligados à necessidade do mercado, melhor preparo dos estudantes para o mercado de trabalho a um custo per capita menor e efetiva gerência do trabalho institucional e docente (SCHUGURENSKY. 2002, p. 109).

É preciso esclarecer ainda que o modelo heterônomo não redundava em uma universidade subitamente governada por atores extrauniversitários. Conforme esse autor, a prática cotidiana da universidade estaria cada vez mais dependente da lógica do mercado e do Estado, o que inclui suas funções, prioridades e organização interna, suas atividades, estrutura de prêmios e punições, estaria cada vez mais subsumida pela lógica do mercado e do Estado.

Mesmo com a mudança para a heteronomia, a universidade tende a manter o papel de instituição de conhecimento científico por excelência. No entanto, o que se alterou significativamente foram as relações entre conhecimento e sociedade a ponto de transformarem as concepções que se tem de conhecimento e sociedade. Como já mencionado anteriormente, a comercialização do conhecimento é o efeito mais aparente.

Ao longo do século XX, esse conhecimento universitário era disciplinar. Já o modelo emergente é pluriversitário, ou seja, um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. É transdisciplinar pois inclui o diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento que o torna mais heterogêneo. Ele substitui a unilateralidade pela interatividade, a qual foi potencializada pela revolução trazida pelas tecnologias da informação e de comunicação (SOUZA SANTOS, 2011, p. 40-44).

Daí decorre outra reflexão em relação ao papel da universidade e a forma como o construto da internacionalização é percebido. Sobre isso, Souza Santos relata que a preocupação humanista e cultural parece ter-se enfraquecido como objetivos da universidade. Souza Santos menciona que “a educação permanente [...] [deu lugar] à educação para o mercado permanente” (2011, p. 26).

Em verdade, a educação universitária tem mais de um século de história relacionada à prática de internacionalização. Aquelas mais antigas, praticavam a internacionalização tradicional, conforme por Altbach e Knight (2004, p. 293). Esse tipo se caracterizava pela intenção de enriquecimento curricular e qualificação profissional. Administrativamente, a internacionalização tradicional não visava o lucro

ainda que envolvesse competitividade, prestígio e articulação de alianças institucionais estratégicas.

Como parte dessa sociedade do conhecimento, as universidades tradicionais sem fins lucrativos também aderiram às exigências do mercado internacional que crescia significativamente. Knight (2006) esclarece, no entanto, que, pelo contrário, o interesse dessas instituições era de fomentar a pesquisa, ampliar o escopo de abrangência do conhecimento, além de buscar aprofundar o entendimento cultural. Para além do enriquecimento de currículo, ainda de acordo com Knight (2004), as iniciativas de internacionalização visavam países em desenvolvimento e países de renda média e incentivavam abertura de campi-filiais, franquias de programas de graduação e parcerias com instituições locais.

Cabe lembrar que a abertura de possibilidades no processo de internacionalização trouxe o fortalecimento do ensino da língua estrangeira, ao mesmo tempo que incentivou o financiamento para que os alunos estudassem em universidades internacionais.

Não surpreendentemente, ao longo do tempo, o processo de internacionalização na universidade se foi complexificando. Saiu do campo predominantemente educacional para ganhar um enfoque de acordo comercial. Neste havia maior número de esclarecimentos administrativos, trâmites econômicos e menção a políticas de cooperação. Decorre daí que, na contemporaneidade, conforme declaram as autoras Stein e Andreotti (2015), a internacionalização é vista como um produto desejável no mercado global e na sociedade do conhecimento.

Analogamente, Martinez (2017, p. 94) constata a mudança de concepção em relação à educação internacional. Seus achados de pesquisa denotam que aquilo que era visto como *aid*⁹³ passa a ser implementado como *trade*⁹⁴ como reflexo dessa mercantilização da educação que chega à contemporaneidade. As universidades como indústrias do saber transformam-se em produtos rentáveis. Não é por acaso que o vocabulário demonstra a incorporação de traços semânticos ligados à área comercial.

Em conformidade com o modelo neoliberal, há agendas de internacionalização que transformaram a economia do conhecimento em negócio

⁹³ Em português: auxílio/ajuda.

⁹⁴ Em português: negociação.

rentável. Muitas instituições superiores atraem alunos internacionais em grandes números, os quais produzem lucros vultosos. (TEODORO, 2011). Além das altas taxas que pagam para estudar em países como o Canadá e a Austrália, os alunos internacionais injetam na economia estadunidense grandes somas com outros gastos. Fica evidente que a internacionalização de indústria do conhecimento é um mecanismo que contribui substancialmente com a economia do país receptor.

Segundo Souza Santos (2011, p. 2) a expansão do mercado universitário nacional ocorre no final dos anos 80 até meados dos anos 90. Paralelamente o mercado transnacional da educação superior também ganhou força. Cabe lembrar que o contexto mundial pós-colonial, pós-Guerra Fria, multipolar e neoliberal e um mundo onde distâncias encolheram e a mobilidade transnacional é redefinida pela tecnologia da comunicação e da informação.

A globalização, por sua vez, alimenta o contexto para a internacionalização do ensino superior oferecendo estímulo pela massificação da demanda por ensino superior e a comercialização das universidades. Em consequência, a proporção de jovens requerendo e conseguindo acesso internacional aumentou exponencialmente com o advento de educação superior de massa. Por isso, a demanda pelo acesso à internacionalização da população jovem dos países em desenvolvimento aumentou exponencialmente. A educação transnacional em uma universidade do 'Norte-Global' se mostraria especialmente atraente a esses estudantes como alternativa tanto para a falta de oportunidade de trabalho como à escassez de recursos financeiros pela qual passam as universidades do 'Sul'.

Grosso modo, as iniciativas de internacionalização estão presentes em quase todos os países. Contudo, indubitavelmente, trazem à tona os antagonismos, amplamente comentados anteriormente⁹⁵, dentro os quais, reitera-se pela pertinência, a oposição '*Países do Norte vs Países do Sul*', o que equivale a '*desenvolvidos vs em desenvolvimento*'.

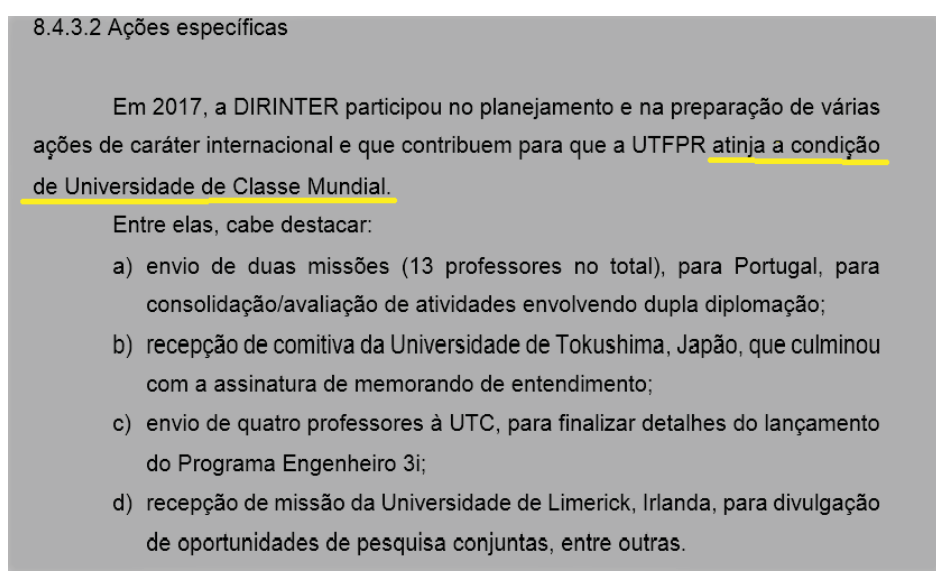
Ressalta-se também que a instabilidade causada pelo impacto dessas e de outras pressões antagônicas, habitual tanto na globalização como no neoliberalismo, cria impasses que tornam evidente, ecoando Souza Santos (2011, p. 45), que “as

⁹⁵ Cf. seções 2.2 e 2.3.

exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências às mudanças”.

Frente à ênfase mercadológica, a produção escrita sobre a educação aumentou com o interesse em atrair recursos e gerar visibilidade. Tal fato pode ser relacionado à cultura avaliativa que ganhava espaço na atualidade como resultado de pressões para aumentar produção acadêmico-científica, vista como padrão de *status* e excelência em prol de incentivo e financiamento, além de serem critérios diferenciais nos *rankings* de classificação de universidades, principalmente às universidades que pretende pertencer à Classe Mundial⁹⁶, como é o caso da UTFPR-CT como mostra Figura 1.

FIGURA 1 - PERTENCIMENTO À CLASSE MUNDIAL



FONTE: PPI-2018-2022, p. 125.

Em verdade, os ajustes neoliberais da economia e reforma do Estado nos anos 90 (MANCEBO; FÁVERO, 2004) levam a universidade brasileira a instaurar um modelo de ensino ‘neoprofissional, heterônomo e competitivo”, segundo Valdemar Sguissardi (2004, p. 33).

Em vista disso, o crescimento do chamado modelo neoprofissional das instituições de ensino ou escolas profissionais traz consigo o definhamento do modelo de universidade que associa ensino, pesquisa e extensão, ou seja, humboldtiano⁹⁷.

⁹⁶ Para mais informação sobre o assunto vide seção 2.6.3 e Quadro 85.

⁹⁷ Cabe esclarecer que esse modelo não significa que a universidade seria governada por atores extrauniversitários, mas que suas atividades, estrutura de prêmios e penas, por exemplo, estaria cada vez mais sujeita à lógica do mercado e do Estado. Outra mudança nesse paradigma se reflete no fato

Da mesma forma que em países como o Canadá, Austrália e Argentina, as universidades passam a ter um modelo centrado na heteronomia, isto é, segundo o qual, “setores externos, principalmente o Estado e a indústria, têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades” (SGUISSARDI, 2004, p. 47)

Sobremais, a descentralização dos sistemas educacionais, a propensão às lógicas de mercado e o modelo de universidade heterônoma trazem um fortalecimento da competitividade econômica; a busca de inovação de produtos e processos educacionais; currículos mercantilizados e redução de custos e melhor gerência do trabalho institucional e docente (SCHUGURENSKY, 2002).

Por fim, Sguissardi (2004) reflete sobre a mudança do modelo do Estado do *Bem-Estar* e do *Fordismo* para o modelo *neoliberal* de educação. Quando sob a tutela do Estado, no apogeu das teorias do capital humano, a universidade era encarada como investimento público de importância medular para o desenvolvimento e criação de empregos. Em contrapartida, no Estado neoliberal e na globalização, a universidade passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país, entendida esta dificuldade como falta de competitividade internacional.

Neste esteio, portanto, na contemporaneidade, a universidade somente cumpriria seu papel se fosse gerida como uma empresa comercial típica e se tornasse efetivamente competitiva, o que realiza o supracitado conceito de heteronomia em alinhamento ao conceito de universidade comercial ou universidade controlada. No novo modelo de Estado, a universidade estaria enxugando o espaço público democrático dos direitos e ampliando o espaço privado.

Isso não só no âmbito da produção econômica, mas também no que se refere aos direitos sociais conquistados, o que fundamenta a reação de Schugurensky ao assegurar que a inserção na universidade, outrora um direito social garantido passa a ser, na atualidade, interpretada como direito individual e:

de que um Estado benevolente que financiava cada universidade em função de suas matrículas, passa a ser um Estado avaliador e regulador que atrela recursos em função de resultados. Mais informação acerca desse modelo, vide neste anteriormente nesta seção 2.6.1.

Os objetivos da autonomia institucional, a crítica social e o desenvolvimento cultural são vistos como redutos obsoletos de interesses particulares. Ao mesmo tempo, o Estado benevolente que financiava cada universidade em função de suas matrículas converteu-se em um estado avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados (SCHUGURENSKY, 2002, p. 116)

A universidade é o *locus* articulador do processo de internacionalização em pauta nesta pesquisa. Portanto, a referida adesão do contexto contemporâneo ao modelo neoliberalista traz o forte pressuposto de que as considerações supracitadas por Chauí (1999), Sguissardi (2004) e Schugurensky (2002) possam ser estendidas à relação estabelecida entre a universidade contemporânea e o processo de internacionalização.

Sob o estado do bem-estar e do fordismo, no apogeu das teorias do capital humano, a universidade era vista como investimento público essencial para a criação de empregos. Por sua vez, no estado neoliberal e na globalização, o ensino universitário passa a ser visto como parte do problema financeiro de cada país, entendido este, segundo Schugurensky (2002), como falta de competitividade internacional.

Nesse modelo, portanto, para ser eficaz, a universidade deveria ser gerida tal qual empresa. Em relação aos países do centro e da periferia, o referido autor contrasta esse novo modelo de universidade e o do Estado do bem-estar afirmando que:

A participação [do sistema universitário] outrora considerada um direito inalienável, é agora interpretada como um privilégio individual, e os objetivos da autonomia institucional, crítica social e desenvolvimento cultural são considerados como redutos de interesses particulares. Ao mesmo tempo, o Estado benevolente converteu-se em um estado avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados (SCHUGURENSKY, 2002, p. 116).

Segundo Sguissardi (2004, p. 49) esse modelo de universidade decorre do *Plano Diretor de Reforma do Estado* (1995). Nele, a universidade e as instituições de pesquisa ficam situadas no setor de serviços competitivos e não-exclusivos do estado e propõe a transformação das *Instituições Federais de Ensino Superior* (IFES) em organizações sociais. Essas entidades públicas não-estatais ou fundações públicas de direito privado funcionariam como prestadoras de serviço ao estado mediante contratos de gestão.

O autor assegura que esse seria o modelo sugerido nas deliberações do *Banco Mundial* (1994) nas quais o ensino superior é definido como um *bem* mais privado do que público. Na verdade, seria uma espécie de *quase-mercadoria* no *quase-mercado* educacional. O mesmo é válido para os serviços educacionais quando incluídos na agenda de serviços da OMC no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS⁹⁸), no capítulo sobre a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB-Lei nº9394/96). No mesmo capítulo consta a adesão ao *Provão e Leis das Fundações*, dentre outras leis, decretos e medidas provisórias, que desencadearam uma verdadeira competição entre os pesquisadores universitários pelos projetos de *Lei de Autonomia Universitária* e pela *Lei da Inovação Tecnológica*, sem contar o mais recente *Future-se*, por exemplo.

Não é difícil pensar na parcialidade no acesso a esse modelo competitivo neoliberal de universidade. A desigualdade entre os consumidores de educação traz à tona o tópico *exclusão*. Na análise que faz acerca da estratificação da sociedade moderna, como já mencionado, Bauman (1999) menciona a mobilidade como um significativo fator de separação das classes e o relaciona à mobilidade dos sujeitos, pois “a extensão ao longo da qual os de ‘classe alta’ e os de ‘classe baixa’ se situam numa sociedade de consumo é o seu grau de mobilidade sua liberdade de escolher onde estar” (BAUMAN, 1999, p. 94).

No âmbito educacional, tanto quanto no intercultural, o construto mobilidade é relevante em relação à operacionalização do processo de internacionalização na universidade. Neste setor, cabe a suposição de que o construto *internacionalização* atue, por vezes, como um vetor de elitização. Em relação à permeabilidade dos conceitos em relação a marcas semânticas, admite-se que há uma forte tendência a que os processos de internacionalização absorvam premissas de estratificação e de mobilidade de Bauman (1999) e Martinez (2017), supracitadas.

Igualmente pertinente frente à problematização do processo de internacionalização, concordando com Martinez (2017), é a perspectiva de naturalização das lógicas nacionais pautadas na deficiência, as considerações e a organização hierárquica baseada na dicotomia Norte-Sul e periferia-centro.

⁹⁸ Original em inglês: *General Agreement on Trade in Services* (GATS). Utiliza-se a abreviatura em inglês.

Com efeito, pode-se pressupor que a tendência à naturalização de fatos e resultados seja um traço semântico incorporado culturalmente. Não se quer dizer que ela seja acidental. A intenção é reforçar que a tendência ao reconhecimento da *naturalidade* dos fenômenos se mostra recorrente na percepção de conceitos e acontecimentos similarmente.

Há quase três décadas debate-se o alto custo da universidade pública. Silenciosamente a Organização Mundial de Comércio (OMC) incluiu o Ensino Superior entre os serviços comerciais por ela regulamentados no âmbito do Acordo Geral sobre o GATTs. Em realidade, a intenção da OMC foi o centro de debates na *III Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas* (III CUMBRE), sediado em Porto Alegre, em 2002, cujo desfecho foi a redação da *Carta de Porto Alegre* por 14 países. Nessa carta, na qual ficou manifesta a legítima preocupação frente às políticas implementadas pela OMC na medida em que equiparavam os serviços de educação a mercadorias, favorecendo a comercialização internacional dos serviços de educação.

Nessa razão, a globalização foi objeto de estudo de pesquisadores da universidade, bem como local de debate e reflexão. Com constata Panizzi (2002), as universidades se tornaram elas próprias objeto da globalização. A autora maximiza a importância dessa questão e a reforça com a indagação de que se os professores, como cidadãos, estariam preparados para a abertura das fronteiras nacionais ao mercado dos serviços educacionais.

Em verdade o debate acadêmico e a pesquisa científica não conhecem fronteiras na perspectiva da universidade. Esta instituição sempre valorizou a formação de redes de pesquisa, a mobilidade docente estudantil e outras formas de intercâmbio científico e cultural. O desafio é de natureza diferente. Os países do mundo, o que foi visibilizado na carta à OMC, são o destino do conhecimento como patrimônio social e da educação como bem público que traz inquietações.

A internacionalização do debate sobre a universidade se faz necessária pelo delineamento de possibilidades e de mudanças. Como resultado, documentos foram redigidos em fóruns em defesa da não-comercialização da educação. Em 1998, a *Declaração de Paris*, resultado da *Conferência Mundial sobre Ensino Superior* (CMES) foi realizada em Paris, sob os auspícios da Unesco.

Nela, especificaram-se uma agenda de questões e compromissos com o conhecimento como patrimônio social, com a educação como serviço público, com a

qualidade, a liberdade a autonomia acadêmicas, com a diversidade cultural, com a pesquisa como fator essencial para a progressão do conhecimento, com a cooperação internacional, além da busca da pertinência entre educação e as demandas sociais (PANIZZII, 2002, p. 12).

Para Souza Santos (2011), a universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade. Na medida em que a noção do conhecimento pluriversitário substituiu a unilateralidade pela interatividade, a revolução nas tecnologias e de informação foi vetor decisivo para essa interação. A partir dessas transformações, ainda segundo o autor, a referida instituição tem que se adaptar à mercantilização e privatização da educação e à perda da noção de territorialidade, substituído, por sua vez, pela de exterioridade.

A inserção a esse tipo de conhecimento pretende ser internamente mais heterogênea, além de organizada em sistemas mais abertos em uma estrutura menos rígida e hierárquica. Em razão disso, sobretudo nos países centrais e periféricos como no contexto brasileiro, como também conclui Martinez (2017), diferentemente do pressuposto, o contexto de aplicação não tem sido mercadológico, sendo percebido como cooperativo por meio de parcerias entre pesquisadores, organizações não-governamentais, ainda que a OMC mantenha intervenções.

Admite-se aqui que o enfraquecimento do projeto nacional, visto como ameaça à expansão do capitalismo global, redundou o questionamento da universidade pública. Outra questão é “a de se saber até que ponto [existe] a capacidade para definir um projeto de país, [uma vez que parece que o resultado está] sendo reduzido à capacidade de identificar sua ausência” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 47.).

Há de se considerar o impacto do modelo neoliberal às universidades em termos de políticas econômicas e sociais, além de influenciar significativamente tanto o campo de estudo humanístico como na definição de prioridades de pesquisa e de formação.

Como se nota, a reflexão acerca da internacionalização na UTFPR-CT precisa levar em conta o papel da universidade frente à ‘nova desordem mundial’ contemporânea, a que se refere Bauman (1999) que questionaria não a ordem em si, mas os tipos de ordem. O conceito de *transversalidade* é alternativa segura perante a necessidade de abordar o conhecimento e a organização sociopolítica tal qual em

fluxo. Essa tendência, por sua vez, vem como alternativa à ótica estruturalista de compartimentos estanques.

Essa perspectiva seria promissora de uma prática intercultural ética no cenário didático-pedagógico da internacionalização, de especial interesse aqui. A esse modo de organização epistêmica parece convergir as premissas da dinâmica da *modernidade líquida* sugerida pelo referido autor e ilustrada no Quadro 5⁹⁹.

Por fim, após relembrar a trajetória histórica da universidade e refletir sobre o papel e desafios que se lhe configuram na contemporaneidade, cabe destacar o impacto do conhecimento pluriversitário e interdisciplinar tal qual um serviço transnacional. Este é inserido no protocolo de internacionalização institucional como um processo incentivado pela avalanche de pressupostos da globalização.

Com o propósito de fomentar o entendimento dos alinhavos conceituais e epistemológicos entre os construtos *educação* e *internacionalização*, o segmento seguinte vai concentrar a atenção nas implicaturas do enredamento da educação universitária e do processo de internacionalização institucional com a convicção que tal intersecção vai permitir tanto a visibilidade como a reflexão inicial acerca do domínio didático-pedagógico e seu alcance no referido enredamento.

2.6.2 Educação universitária e internacionalização: simbiose

Para Foucault (2002, p. 43-4), a educação é o instrumento graças ao qual “qualquer indivíduo pode ter acesso a qualquer tipo de discurso para seguir as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais”. Segundo o autor que todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Por ser um conceito social estruturante, o construto *educação* torna-se suscetível a frases de efeito, as quais destacam-lhe um sentido semelhante ao efeito de *slogans*¹⁰⁰. Nessa razão, têm-se assertivas tais como ‘educar é libertar’, do líder cubano José Martí ou a declaração de Paulo Freire de que ‘educar é transformar’. Cabe esclarecer que ambas partiram da tautologia da concepção incorporada de que

⁹⁹ Cf. Quadro 6, seção 2.4.

¹⁰⁰ Termo empregado para se referir a um gênero textual como forma de aludir à característica resumitiva e impactante que o *slogan* empresta à mensagem.

‘educar é educar’¹⁰¹ e cada um desses *slogans* pretende ressaltar o teor performativo ou injuntivo (MARCHUSCHI, 2015) dos traços semânticos nelas incorporados.

Portanto, à conta da expressividade dessas assertivas vale a pena uma breve análise da dinâmica na intenção de sua construção. Primeiramente, a tautologia aparente em ‘educar é educar’ opera como referência para as duas assertivas mencionadas. A razão para tanto supostamente está em seu papel de ponto de partida sobre a qual as outras duas constroem seu sentido. Em outras palavras, infere-se que ela expressa uma marca semântica basilar, posto que tautológica, amalgamada ao termo. A partir do contraste com ela, outras são construídas na intenção de imprimir um acréscimo de sentido em relação àquela inicial sem, contudo, abandonar o sentido primordial. Nessa razão ‘educar é mais que educar’, ou ‘não é só educar’, pois seria ‘libertar’ e ‘transformar’, respectivamente. Contudo, a visão de que ‘educar’ é ‘transformador’ parece indiscutível.

A arquitetura da vida em sociedade tende a categorizar o construto *educação* dentre os mais recorrentes itens de direito inalienável do ser humano. Essa premissa é reforçada pela relevância do conhecimento tal qual uma *alavanca ao desenvolvimento das nações*. Essa crença evidencia que, no imaginário social, os traços semânticos de educação como ‘direito inalienável’ sob ‘a tutela de administração do Estado’ são marcas incorporadas ao construto educação.

A ótica da *educação* como ‘bem-estar’ ganhou destaque na estrutura do *Estado Liberal*¹⁰². (BURBULES; TORRES, 2004). A partir desse vínculo, o termo passou a integrar a estrutura de poder de operação terrena com base política nos três poderes, Legislativo, Executivo e Judiciário, recém-introduzidos por Montesquieu (1689-1755) para tirar o domínio divino dos monarcas absolutistas.

Em verdade, tal associação a cargo do Estado-Nação segue ratificada em Magnoli(1995) e Dale (2009). Magnoli (1995) caracteriza esse vínculo como uma estratégia para elevar o construto *educação* a centro da política europeia. Dale (2009),

¹⁰¹ Arrisca-se dizer que essa tautologia, ainda que óbvia, pode indicar uma *neutralidade* que não existiria no mundo real, haja vista se pretender neutra’. Nesta razão, em conformidade com Bakhtin (2003), acredita-se que a *língua* não é neutra.

¹⁰² Estado liberal (ou Estado liberal de direito) é um modelo de governo baseado no Liberalismo que se opõe ao governo controlador e opositor do absolutismo. Desenvolvido entre os séculos XVII e XVIII, como fruto da burguesia durante o Iluminismo, pleiteava a valorização da autonomia e a proteção dos indivíduos. Seu maior estudioso foi Adam Smith.

por sua vez, enfatiza que modelos educacionais foram criados como facilitadores do compromisso da *educação* com a produção e distribuição de bem-estar.

Uma vez ‘direito alienável’ e ‘bem-estar’ é imperioso que a educação chegue a todos. Esse foi um dos argumentos que impulsionou o desejo de criar ‘modelos educacionais’. Na contramão desse, Andy Green afirma que a iniciativa de se delinear sistemas nacionais de ensino servia o propósito de promover doutrinas religiosas estabelecidas. O referido autor alega que a função desses modelos seria “assimilar as culturas imigrantes, reafirmar uma identidade nacional, generalizar novos hábitos e forma racionais de pensamento [...] e sobretudo para endoutrinar os credos políticos e econômicos das classes dominantes” (GREEN, 1990, p. 23).

Com efeito, a declaração do autor assinala três traços semânticos incorporados diacronicamente ao construto educação. Ele coloca de um lado, a ‘religiosidade’ e de outro, a ‘eficácia de modelos educacionais’ bem como o ‘benefício de sua imposição em nível nacional’. Diferentemente do que a premissa do autor preconizava, coloca as marcas semânticas de tal forma a permitir a interpretação de que há ligação positiva entre os marcas semânticas elencadas por ele.

De qualquer modo, é inegável que o ‘ensino’ e a ‘religião’ tiveram ligação longa na história da educação brasileira. O catolicismo e o protestantismo serviram como canais de alfabetização visto que era de interesse da nação que se aprendesse a ler a doutrina. Paralelamente, tal ênfase colocava as realidades internacional, europeia e mundial em segundo plano.

Dale (2009) caracteriza como simbiótica a relação entre *Estado* e *educação* e dá duas razões para tanto. A primeira é que os *Estados-Nação* ou os *Estados-Modernos* e os sistemas educacionais têm mantido uma relação simbiótica pela sua extrema proximidade, o que vem ratificado no pressuposto do mesmo autor quando ele declara que “a educação é, fundamental e necessariamente, uma questão exclusivamente nacional[...]” (DALE, 2009, p. 71-72).

Ainda segundo o autor, os sistemas educacionais “[c]onstróem Estados tanto quanto dependem destes para sua própria existência”, com o fundamento de que “os Estados-Nações e suas fronteiras são os continentes *naturais* das sociedades” (DALE, 2009, p. 72, grifo do autor).

A segunda razão identificada por Dale (2009, p. 71-72) diz respeito ao fato de as estatísticas serem produzidas a partir de dados coletados em nível nacional sem,

portanto, captar nuances em nível de localidade ainda que possa alcançar o *internacional*.

Dessa forma, segundo ele:

[...] o nacionalismo metodológico opera tanto sobre o estado-nação, a tal ponto que, estatisticamente, a única realidade que conseguimos descrever de maneira abrangente é uma realidade nacional ou, no melhor dos casos, internacional (DALE, 2009, p. 71-72).

Em verdade, a criação de modelos nacionais de educação implica a crença na possibilidade de produção e compartilhamento de conhecimento baseada em intenções de unificação e homogeneidade, como já mencionado. Por outro enfoque, é perceptível uma tendência pela validação da hegemonia de parâmetros educacionais delineados pelo 'Centro' ou do 'Norte' em detrimento de modelos regionais ou do 'Sul'. Os sistemas educativos ainda são nacionais, mas não da mesma forma que eram há 20 anos.

Apropriadamente, cabe esclarecer que o fato de as decisões na área educacional serem ditas *nacionais* não indica que o poder vem da *nação*. Há instâncias que deliberam com base em motivações circunstanciais, o que é exemplificado pela atuação do Ministério da Educação em decisões na área. Portanto, para se entender os trâmites da educação universitária em sua relação com a internacionalização na UTFPR-CT e subsequentemente identificar eventuais marcas semânticas incorporadas ao termo, é preciso considerar fatores como a articulação de poder, a metodologia docente de 3º grau, as políticas educacionais e ações internacionais, posto que fatores de influência nas instâncias deliberativas, além de serem veículos transmissores de intenções e expectativas que originam e legitimam ou restringem mudanças.

Contudo, a associação simbiótica entre educação e estado tem lugar de destaque. Se, de certa forma, marcas semânticas atreladas ao termo *educação* permaneceram após a mudança de *estado-nação* para *estado territorial*, é importante que se mantenha a abertura para releituras e entendimento de configurações administrativas emergentes a serem incorporadas aos sentidos gerados em contextos contemporâneos em um mundo em fluxo.

Neste esteio, pode-se argumentar que, se o propósito da educação parece ter ficado inalterado ao longo dos anos, tem transitado por diferentes motivações e

critérios. Essa constatação ecoa a ideia colocada por Smith (1999) de que há credibilidade social em conceitos mantidos com fundamento. Isso os mantém seja com base no fato de parecerem ser justamente o que sempre foram, seja assentados na elasticidade que possuem de permitir ajustes. Nessa razão, é possível que os referidos conceitos adquiram diferentes configurações em contextos diversos, ainda que a essência seja mantida.

Portanto, ao se considerar a ratificação da crença na existência de modelos únicos desde o estado-nação, cabe ressaltar que essa mesma tendência pode resultar propostas de modelos de internacionalização da universidade concebidos analogamente padronizados na expectativa de validação nacional.

Em verdade, a educação universitária tem mais de um século de história relacionada à prática de *internacionalização*. Universidades mais antigas praticavam a internacionalização tradicional, conforme Altbach e Knight (2004, p. 293). Esses autores esclarecem que esse tipo se caracterizava pela intenção de enriquecimento curricular e de qualificação profissional. Administrativamente, a internacionalização tradicional não visava o lucro ainda que envolvesse competitividade, prestígio e articulação de alianças institucionais estratégicas.

A marca semântica das universidades como *fontes de produção de conhecimento* e de *atividade intelectual* parece incorporada à noção de *internacionalização* na educação universitária. Além disso, há nelas o predomínio de noções como a da existência de um modelo nacional de educação, já comentado, ainda inspirado no conceito kantiano de universalidade do conhecimento além da marca semântica da validade e supremacia do saber ocidentalizado que remete a ideias cartesianas¹⁰³. Recorrente também é o traço de um modelo padrão cuja base do contrato social ocorre essencialmente entre o Estado e o cidadão, por meio de um vínculo formal, recíproco e tácito.

Notadamente, a prevalência de modelos nacionais de educação e a centralização de gestão ratificam a crença da *educação* como uma questão exclusivamente a cargo da *nação*. Esta seria governada pelo Estado-Nação ao qual cabe, por sua vez, a responsabilidade de encontrar modos de governá-la como um

¹⁰³ René Descartes (1596-1650) defendia que havia a *verdade absoluta*, a qual poderia ser alcançada pelo modelo da racionalidade do saber. Corpo e mente eram independentes e a mente chegaria a essa verdade sem a interferência de quaisquer influências do ambiente ao redor.

todo ou como um sistema único. Segue-se, portanto, perante o *imaginário social*, os sistemas educacionais, em seu vínculo aos Estados-nações que os instauram, têm mantido com eles relações de construção mútua, na qual, em rede, um constrói e é construído pela outro tal qual fluxo enovelado, ou seja, simultaneamente, circularmente e emaranhadamente.

Dale (2009) baseia-se no modelo educacional nacional único como padrão no Estado-Nação para apresentar o recém-surgido modelo regional. Com isso em mente, o autor explica que este refere-se a um modelo educacional supranacional com permissão de operar acima do poder do governo de cada nação.

Ressalta-se que, não obstante a convivência entre os dois sistemas educacionais, há, paralelamente, a pressuposição de que os sistemas regionais da iniciativa privada foram traçados, de alguma maneira, para solapar deficiências dos sistemas nacionais de educação, já mencionadas aqui, e para encorajar o senso de pertencimento à sociedade do conhecimento e à globalização (DALE, 2009; KNIGHT, 2010).

Vale lembrar que o modelo educacional regional abre aos *estados-nação* a possibilidade de concessão de áreas anteriormente sob autoridade nacional a organizações internacionais. (DALE, 2009). Dessa forma, surge um espaço de oportunidades para empresários de conselhos políticos e para organizações internacionais tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a União Europeia (EU).

Em verdade, o modelo regional parece surgir como mudança social perante o enfraquecimento do modelo nacional de educação. A mudança, traço recorrente nos seres humanos já mencionado, resulta de aspectos desfavoráveis no cenário sociopolítico à época, como por exemplo, ‘o declínio das economias nacionais, a difusão do neoliberalismo e da nova administração pública, a concessão, pelos Estados-nações, de muitas áreas previamente sob autoridade nacional a organizações internacionais e o desenvolvimento de uma economia do conhecimento global’ (DALE, 2009, p. 72-73).

Contudo, cabe a ressalva de que a adesão à mudança supracitada não alterou a expectativa da existência de modelos. Pelo contrário, ela se mantém no construto *educação universitária* e, por extensão, ao de *internacionalização na universidade*, em foco nesta tese. Portanto, ecoando Dale (2009), quando mantido o conceito de modelos fixos, não se supõe uma convergência entre modelos de educação nacionais

e regionais, pois “os discursos podem ser distintos, paralelos ou híbridos’, sendo que a relação entre os diferentes modelos pode tomar a forma de uma divisão funcional e escalonar do trabalho.” (DALE, 2009).

O sociólogo francês Bourdieu (1997) utiliza duas analogias importantes em relação a marcas semânticas do campo educacional. Na primeira ele recorre à *Política*. Na visão do autor, a tessitura do campo educacional pode ser comparada à de um campo político, uma vez que ambos são espaços de lutas materiais e simbólicas que reproduzem a racionalidade eurocêntrica em suas estruturas de poder. Nessa razão, em cenário neoliberal, acirra-se a competição entre instituições públicas e privadas, sendo que estas se esforçam para legitimar sua competência em busca de maior qualificação de seu corpo docente e melhor constituição do corpo discente. Muitas vezes, estas têm mais recurso de infraestrutura e financeiro e se não, maior autonomia para obtê-lo.

Na segunda analogia, o sociólogo francês recorre à terminologia da economia. O autor denomina a educação de ‘capital cultural’ e o aproxima do ‘capital social’. (BORDIEU, 1997). Esta é a segunda mais importante expressão do capital, à qual precede apenas o ‘capital econômico’ na posse dos agentes sociais. O ‘capital cultural’, portanto, engloba, prioritariamente, a variável educacional, embora não se limite apenas a ela.

Para o autor supracitado, a *educação* como ‘capital cultural’, é aqui representado pelas universidades públicas. O *capital cultural* consiste em um princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do ‘capital econômico’, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. Nesta razão, o sistema escolar ratifica a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais ou tipos distintos de ‘capital cultural’. Os desprovidos deste capital caracterizam os plebeus, ao passo que aqueles instituídos desse capital cultural, por hierarquia, constituem-se em ‘nobreza de escola’ ou ‘nobreza de Estado’ (BOURDIEU, 1989, p. 49).

Para explicar melhor a rede em que a educação se emaranha na sociedade, Foucault (2002) afirma que um sistema de ensino envolve quatro momentos quais sejam (1) a ritualização da palavra; (2) a qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam; (3) a constituição de um grupo doutrinário e (4) a distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e saberes.

Dessa maneira, percebe-se que tais momentos poderiam ser aplicados produtivamente como tentativa de captar a dinâmica da *internacionalização* como processo e trazê-la ao âmbito da *educação* a partir da aproximação de seus movimentos àqueles de um sistema de ensino na perspectiva foucaultiana.

Em conformidade com as marcas semânticas do construto educação apresentadas anteriormente, a saber, 'bem-estar social' e 'direito inalienável do cidadão', conclui-se que o impacto do conceito de 'capital cultural' na universidade tende a manter a noção de 'nobreza de escola' como associada aos herdeiros da antiga 'nobreza de sangue', em posse de títulos, que na contemporaneidade são justificados pela meritocracia neoliberalista.

Há de se considerar o risco de que os trâmites interculturais da *internacionalização* venham a acentuar a cisão social decorrente dessa 'nobreza de sangue', ou seja, do 'capital econômico'. Em consequência, pode-se inferir que a dicotomia na dualidade *com certificação* e *sem certificação* pode ser incorporada como *natural* a condutas pedagógicas de forma que, na universidade, professores a utilizem com seus alunos e seus pares como *categorias de percepção* e *de análise* dos processos de internacionalização.

Analogamente e relativas ao mesmo processo, essa dicotomia pode transparecer nas ações administrativas em critérios e políticas de recepção de estudantes e em validação de currículos, por exemplo. Há outras categorias classificatórias possíveis tais como o binômio '*aluno brilhante*' e '*aluno apagado*' ou mesmo, em relação à internacionalização especificamente, 'países receptores' e 'países emissores', por exemplo. De qualquer forma e quaisquer desses binômios refletem a cosmovisão cartesiana na medida em que tendem a manter a *exclusão* e a organização epistêmica baseada em antagonismo.

Como parte relevante do 'capital social', o 'capital cultural' adquire importância fundamental na redefinição do papel econômico e de legitimação social do *Estado contemporâneo*. A expansão do mercado da educação universitária nacional ocorreu entre meados da década de 80 até 90 (SOUZA SANTOS, 2011).

No início dos anos 2000, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ressignificaram o conceito de 'capital cultural' para incorporá-lo à sua estratégia de desenvolvimento social para o século XXI. Em verdade, segundo Kliksberg (2001), esse novo conceito de 'capital cultural' foi introduzido pelos organismos internacionais e pelos governos

nacionais na América Latina como elemento definidor das políticas sociais, com vistas a aliviar a *pobreza* e fortalecer a *coesão social*.

É importante mencionar que políticas e práticas educacionais têm sido repensadas e redefinidas para a elaboração de uma nova agenda educacional para a contemporaneidade. Em um tempo histórico relativamente curto, a educação passou do tímido domínio da vida familiar para a construção de modernos sistemas de educação de massa, o que aconteceu entre o final do século XVIII e início do século XIX.

Em continuidade, depois da Segunda Guerra Mundial, a dimensão educacional recebeu novos papéis e funções, nomeadamente a consolidação do sistema político democrático, a diminuição das desigualdades sociais e a qualificação de mão de obra necessária para reconstruir a Europa devastada pela guerra. Esses propósitos impulsionaram as reformas globais dos sistemas educativos na maioria dos países.

Gradativamente a área educacional, em sua função e representatividade, transformou-se em um tema central dos debates políticos. Até o século XX, o sistema educativo se assentava em um sistema no qual as classes inferiores recebiam uma formação mínima, limitando-se ao ensino primário, enquanto as classes superiores tinham acesso ao *secundário* e ao *universitário*, para terem melhor condição de assumir o controle do Estado.

No início do século XX, a Escola para todos, conquista social dos ideários democráticos, não foi um construto fácil de se compreender e articular. Tornou-se o *locus* legitimado para a construção do cidadão nacional, em que pese a herança do Estado-nação, nos ensinos fundamental, médio e, mais aceleradamente no ensino superior, impondo dificuldades de gerenciamento a professores, decisores políticos, os estudantes, suas famílias e a opinião pública.

Nesse modelo de gestão e abordagem do conhecimento, teoricamente, além da formação de cidadania, cabe à escola as funções de reprodução e integração social, de legitimação do sistema e produção de recursos humanos, com foco na formação profissional.

Uma causa importante dessa dificuldade de gerenciamento está na dupla crise que a operacionalização do conceito da *Escola para todos* implica. De um lado a de *regulação*, cuja consequência é o não-atendimento da expectativa de integração social e da formação para as exigências da “economia do conhecimento”. A outra crise

é a de *emancipação* por não produzir a mobilidade social, principalmente no atinente à universidade, àqueles que frequentam a escola como meio de ascensão social.

Não é difícil de se entender que tal crise da escola desembocou em uma reforma da educação que atingiu vários países, com histórias, culturas e economias bem diferenciadas. A razão para esse alcance foram os agentes globalizadores, tais como a Organização para a OCDE, considerado o mais relevante *think tank* mundial (TEODORO, 2011).

Mudanças no cenário educacional brasileiro, tal qual a universidade supranacional, foram abrindo frente e incentivo a modelos de internacionalização. Cabe elencar seis fatores propulsores de mudanças diretamente vinculados ao processos de internacionalização. São eles (1) a crise da economia nacional, (2) o avanço do neoliberalismo, (3) a concessão financeira, (4) o teor da nova administração pública, (5) a concessão pelos Estados-nações de muitas áreas previamente sob autoridade nacional a organizações internacionais, ainda que para promover o interesse nacional, além de (6) que inclui a intenção de pertencimento tanto à sociedade do conhecimento como à globalização (QUIJANO, 2000a; 2000b; DALE, 2009; KNIGHT, 2010).

Dentre as atrações do mundo global, a internacionalização das universidades torna-se um construto de sedução em um contexto de competitividade global. Caracterizada como objeto de desejo, ‘a cereja do bolo’, o processo de internacionalização ganha um apelo mercadológico à medida que tende a engajar seus membros em uma condição de consumidores. Com isso em mente, pode-se inferir que o apelo mercadológico reconfigurou os traços semânticos incorporados ao construto educação. As marcas de *bem-estar social* e *(con)senso comum* são como esponjas, tais quais conceitos, que incorporaram marcas semânticas de contextos de mais competitividade e individualismo.

Morosoni assegura que políticas públicas educacionais não devem ser entendidas sem a consideração do *locus*, no qual se originam e do qual fazem parte. Sobre isso, a autora adverte que “tanto o princípio da primazia do Estado como a primazia da comunidade foram invadidos pela primazia do princípio do mercado” (MOROSONI, 2004, p. 146).

Em contexto de restrição de autonomia da universidade e do viés comercial, o resultado, segundo Afonso (2000, p. 37), é um *Estado supervisor*. Nesse arranjo, ele se configura como um modelo híbrido entre o mercado e o Estado, que mescla

estratégias de autonomia com autorregulação institucional. Este autor enfatiza ainda que uma das características neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do estado, o que libera e encoraja a competitividade entre os serviços. Essa zona de contato administrativa se constitui em uma espécie de faixa híbrida de formas de financiamento, fornecimento e regulação em ‘quase-mercados’, os quais, contudo, supostamente não diminuem seu poder de intervenção.

Para Morosoni (2004, p. 147) esse estado avaliador passa a permear a realidade educacional em todos os níveis do sistema. Contudo, o impacto maior recai sobre a educação universitária, visto que a *globalização* privilegia o conhecimento e as competências advindas da educação formal e de sua certificação continuada.

A governança supranacional da educação, já timidamente presente na Europa, como mencionado acima, só se estendeu, explicitamente, no referido continente posteriormente na década de 1990. A partir disso, surgem tratados como mecanismos para regulação da educação supranacional, como o de Maastricht que entrou em vigor em 1992. Nele a Comunidade Europeia ficou incumbida de garantir a qualidade da educação oferecida, sem, no entanto, deliberar pela harmonização dos sistemas educativos dos *Estados-Membro*.

Os sistemas educacionais europeus e a mobilidade intranacional e internacional vieram a partir de tratados impulsionados pela necessidade de livre circulação de serviços, bens e capitais. Com o intuito de desenvolver a dimensão europeia da educação, a Comunidade Europeia propunha o intercâmbio de estudantes, professores e investigadores bem como o incentivo da mobilidade intranacional dos trabalhadores, sendo que o Tratado de Amsterdã, em 1997, e a cidadania ativa, ou seja, internacional, foram considerados elementos primordiais para a construção da Europa frente à demanda de circulação da força de trabalho.

Da mesma forma, houve a necessidade de equiparação dos sistemas educativos dos Estados-Membros tanto na criação de padrões educacionais equivalentes como na introdução de níveis europeus da qualificação. Cabe ressaltar que a busca de standardização e harmonização das qualificações da formação profissional para o mercado tornou a compatibilização das políticas educacionais um elemento urgente e alvo de progressivas recomendações de órgãos influentes como

em 1989 o *European Round Table of Industrialists*¹⁰⁴ (ERT), composta pelos mais poderosos dirigentes da indústria europeia.

Entre 1997 e 2000, a UE manteve o controle dos padrões educacionais de qualidade de forma supranacional e fortaleceu a europeização da educação e da formação profissional. Uma nova fase é marcada pela Estratégia de Lisboa. Em março de 2000, os chefes de Estado e do governo lançaram uma estratégia, dita “de Lisboa”, com o objetivo de tornar a UE a economia mais competitiva do mundo. As questões de educação assumiram a centralidade nas políticas da União e estratégias são traçadas para possibilitar o processo de integração educacional para além do Tratado de Maastricht.

Conforme Teodoro (2011, p. 126), apesar do caráter limitado das alterações introduzidas pelo *Tratado de Lisboa* no campo educacional, as inquietudes podem ser maiores no domínio do comércio internacional. Anteriormente ao Tratado, a UE só poderia estabelecer acordos de comércio internacional em questões de educação e formação se houvesse unanimidade dos *Estados-membro*.

Com o *Tratado de Lisboa*, a UE passa a depender de uma decisão majoritária do Conselho. Por essa razão, fica facilitada sua intervenção na liberalização internacional da educação. Por sua vez, a partir de 2005, na fase pós-revisão do Tratado de Lisboa, verifica-se a coexistência de tendências contraditórias que tendem, por uma face, à centralização e reforço da atuação da UE e, por outra, a perspectivas de desregulação e privatização de diversos serviços sociais.

Nesse cenário de deliberações administrativas, a reforma na educação tornou-se obsessão dos governos. De um lado, admitiam-se os baixos rendimentos escolares, a falha no desenvolvimento da competência de socialização e a deficiente inserção profissional. Por outro, a escola passou a ser uma instituição social que produzia, ou reproduzia, desigualdades sociais. Aliás, configurava-se com um locus de enunciação que se mostrava indiferente às diferenças, para retomar Bourdieu (2007) e Menezes de Souza (2010), por exemplo.

Os educadores, em particular, passaram a reconhecer a força dessas tendências e enxergar suas implicações. A partir desse reconhecimento, tornaram-se

¹⁰⁴ Informação mais detalhada da ERT pode ser encontrada em <https://www.ert.eu/focus-areas> (acesso em: 17 ago. 2018.) No Português: Mesa Redonda dos Industriais europeus. (tradução minha)

mais aptos a fazer escolhas informadas em relação a políticas e práticas educacionais, com condição de discernir entre *moda* e *modismo* em época de mudança e fluidez identitária, haja vista a possibilidade de serem pressionados pela retórica da inevitabilidade que tende a atuar de modo prescritivo em momentos de decisões pedagógicas e institucionais, ainda mais perante contingenciamento financeiro.

Indiscutivelmente, as mudanças operam a partir de *conceitos, relações, práticas, arranjos e políticas institucionais* em âmbitos sociopolíticos, interculturais e linguísticos de tal maneira que precisam ser repensados na ótica da internacionalização como processo. A partir dessa perspectiva crítica, pode-se não só entender, mas também intervir na maneira como os sujeitos elaboram e operacionalizam as referidas políticas, práticas e rotinas pedagógicas e educacionais ao longo de um *continuum* temporal.

A partir dos anos 90, o discurso educacional reformador tem enfatizado três conceitos estruturantes. São eles a competitividade, a responsabilização e a performatividade. Cabe lembrar que o destaque dado a cada um deles pode variar dependendo o contexto nacional ou local (BALL; MAINARDES, 2011). Em conjunto, os três constituem uma tecnologia política atraente, principalmente devido ao fato de a educação ser tradicionalmente associada aos traços semânticos de um *direito social* e de um *bem público*.

O papel da Escola transformou-se para englobar três eixos complementares. Primeiro, a atuação como uma instituição primordial para a homogeneização linguística e cultural; segundo, a invenção da cidadania nacional e por último, a afirmação do Estado-Nação. Teodoro (2011, p. 130) argumenta para a sustentação de tal pressuposto ao afirmar que “a escola de massas se torna o conjunto central de atividades através das quais os laços entre os indivíduos e os Estados-Nação são forjados.

Teodoro (2011) acredita possível, nos tempos de hoje, construir as bases de um novo senso comum para uma agenda educativa de *internacionalização* com base em três fatores. O *primeiro* ressalta a noção de que a cidadania independe de contornos nacionais ou internacionais e a convicção que todos somos cidadãos do mesmo mundo seja no plano das sociedades nacionais, seja no das relações internacionais.

O *segundo* fator representa um antídoto ao medo do Outro, que fundamenta muitas políticas da atual agenda hegemônica. O autor esclarece com base em Souza Santos (2011) que se deve materializar políticas inter/multiculturais em que “o princípio da igualdade seja colocado par a par com o princípio da diferença: temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 58). Por fim, o *terceiro* é a tentativa de materialização de uma escola de excelência para todos mediante a construção de um *continuum* heurístico entre *pedagogia* e *performance*.

Quando se focaliza o panorama da *internacionalização* e sua inserção na área educacional a julgar os três fatores básicos supracitados, tem-se a dimensão dos esforços sistemáticos e persistentes na elaboração de uma agenda educativa que se proponha a perceber nas situações de contato a miríade de traços semânticos que compõem os indivíduos e instituições em relação aos conceitos estruturantes analisados até aqui.

A partir dessa regulação do Estado, a concepção de autonomia acadêmica sofre impactos. Neste cenário de crise, Souza Santos (1996) alerta que o raio de ação do *Estado-regulador* se estende à internacionalização universitária. Por conseguinte, a avaliação, a acreditação e qualidade são construtos encorajados frente à sua relevância na relação transnacionalização e políticas públicas de educação.

Ademais, a perspectiva mercadológica do ensino universitário e das outras esferas do conhecimento acadêmico complexifica o entendimento do processo da *internacionalização*. Em verdade, a julgar o teor comercial do contexto educacional em ação, a probabilidade de os sujeitos perceberem esse processo tal qual uma *commodity* (JORDÃO, 2012) aumenta exponencialmente.

Nessa lógica, portanto, a *educação universitária* torna-se um ativo econômico. Siqueira (2004) e Souza Santos (2011) alertam para o fato de a educação estar inserida entre os doze serviços abrangidos pelo Acordo Nacional sobre o Comércio de Serviços (GATS). A partir de 1995, a OMC deu maior institucionalidade às negociações comerciais multilaterais, integrando em seu plano, entre outros, o GATS. Este tinha por objetivo a liberalização de todos os tipos de serviços com exceção daqueles prestados no exercício da autoridade governamental.

A educação foi incluída entre os serviços regulados por esse acordo em 1999. A lógica operante nessa inserção insinua que os traços semânticos de ‘bem estar’ e ‘direito inalienável’ deste construto sejam enfraquecidos para favorecer as marcas de

‘bem de consumo’ e ‘*commodity*’ à guisa da ênfase da exploração mercantil, aliás, permitida ao construto *educação* em escala mundial, o que incluía também sua abertura à participação estrangeira. Entende-se que, mediante a incorporação e priorização de destas marcas semânticas, o construto *educação* poderia ser colocado sob a tutela das regras do comércio. Nesse esteio, portanto, o construto seria, consequentemente, colocado em sintonia com o contexto mercadológico ao qual passara a pertencer devido aos traços ‘*bem de consumo*’ e ‘*commodity*’.

A esse respeito, Laus (2012) afirma que a *educação superior*, vista como um *produto*, estaria analogamente passível de comercialização por meio do GATS sob a forma de serviços educativos. Além do mais, há o fortalecimento das novas formas possibilitadas pelas novas *Tecnologias de Informação e Comunicação*, o que já consta da definição do termo em Wertheim (1999) e Daffouz e Smith (2014), já citados anteriormente¹⁰⁵. A esse respeito, Laus (2012) ressalta que o barateamento e a expansão do transporte à época facilitaram a mobilidade dos alunos e dos professores como consumidores e fornecedores.

Além disso, o GATS incluía a mobilidade e a oferta de múltiplos programas no exterior e de estabelecimentos de ensino em três modalidades. Por estas serem importantes devido à Era Cibernética contemporânea cujo impacto está no encurtamento de fronteiras e custos, a referida autora explicita uma a uma, o que se mostra muito pertinente nesta pesquisa.

A *primeira modalidade* inclui o fornecimento de educação superior transfronteiriça, em um sistema em que ambos, fornecedor e consumidor, ficam em seus países enquanto o serviço é oferecido no exterior, como por exemplo, os serviços *online* e a *Educação a Distância*. A tempo, a *segunda* diz respeito ao fornecimento do serviço para consumo no exterior, ou seja, o consumidor recebe o serviço no país do provedor, qual seja, a mobilidade internacional de estudantes. A *terceira*, denominada *presença comercial*, implica o fornecimento do serviço de educação pela presença comercial no exterior, como por exemplo, os *campi* satélites, centros de formação empresariais privados e mobilidade internacional de professores.

Cabe lembrar que não obstante todos poderem desejar ser consumidores do construto *educação universitária*, nem todos podem ser um deles. Tal fato não

¹⁰⁵ Vide subseção 2.3.1.

surpreende na medida em que a natureza mercadológica permeia os contatos e como tal, a educação está sujeita às regras do mercado. Pelas mesmas razões, pode-se afirmar que tais características se estendem ao processo de *internacionalização* na UTFPR-CT. À conta disso, para os clientes da sociedade de consumo, estar em movimento, procurar, buscar, encontrar (ou não encontrar) são vistos como *traços semânticos* de sobrevivência além de caracterizarem condutas representativas da promessa de *bem-aventurança*.

Analogamente, Mancebo e Fávero ressaltam o fortalecimento da submissão da educação a interesses mercadológicos entre 1990 e 2000. Tal fator acarreta a mercantilização do pensamento, da elaboração de ideias e do trabalho intelectual; além de favorecer a superioridade do individual sobre o coletivo e, por fim, incentivar o reforço do sucesso pessoal sobre a solidariedade. Por meio de uma avaliação meritocrática, ou seja, uma avaliação orientada pela lógica da regulação e do controle do mercado, efetuava-se a seleção dos melhores com vistas a políticas de incentivo e financiamento e ao estabelecimento de padrões de status e excelência. Cabe ressaltar que esses padrões se materializam sob a forma de listas hierárquicas ou rankings universitários (MANCEBO; FÁVERO, 2004).

No mundo globalizado, a *transnacionalização*, caracterizada pela existência de um poder supranacional, ocupa lugar importante nas discussões atuais tal qual a educação universitária na lógica que a formação de recursos humanos é pedra angular da sociedade de conhecimento. Ainda segundo os dois autores supracitados, a atual estratégia para a educação superior transnacional é a acreditação de instituições, ou seja, credenciamento, cursos, reconhecimento, bem como a consequente circulação de títulos de nível superior entre países. Esclarece-se que o critério definidor de acreditação é a qualidade universitária identificada pela avaliação de instituições e de cursos, além dos já mencionados *rankings*.

Neste esteio, conforme Souza Santos (2011), a perda da prioridade da universidade pública nas políticas públicas do Estado resultou diretamente do esvaziamento da prioridade de políticas sociais, induzido pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir de 1980, impôs-se internacionalmente com muitas restrições à educação, à saúde e à previdência, por exemplo.

Paralelamente a outras respostas ao cenário neoliberalista do século XXI, a área educacional torna-se um serviço regulamentado pelo GATT¹⁰⁶. Em razão disso, como já mencionado aqui, a educação foi incluída como um serviço, sujeito às regras do Comércio. Dessa forma, os princípios desse cenário contribuíram para que o Ensino Universitário fosse impulsionado a um maior envolvimento internacional.

As universidades passam a ser consideradas indústrias de conhecimento e, portanto, estão aptas a receberem investimento do *capital global* pela primeira vez, em virtude de pessoas altamente qualificadas academicamente serem vistas como economicamente viáveis, rentáveis e parte desse mercado da sociedade do conhecimento, para usar o termo popularizado nos anos 90 em documento da Unesco¹⁰⁷.

Sem dúvida, os sistemas educacionais em tempos pós-modernos têm estabelecido relações não apenas simbióticas com os Estados. Há medidas pensadas sob a forma de construção mútua, na qual constrói-se e é construído em um círculo de ações integradas paralela e simultaneamente. A episteme da internacionalização educacional é influenciada sociopoliticamente e envolve questões e protocolos de natureza mercadológica.

Essa intersecção reforça o enredamento entre os conceitos *internacionalização* e *globalização*, como já mencionado anteriormente. No fim dos século XIX e no século XXI, a globalização se delineia como um movimento composto por forças políticas, econômicas e sociais com o objetivo de fazer o conhecimento fluir.

A criação de nosso sistema público de ensino universitário é obra que não pode ser atribuída a nenhum governo ou governante. Trata-se de uma construção coletiva cuja história atravessa ideologias e gerações. Algumas das faculdades que hoje constituem nossas universidades surgiram no século passado, fundadas pelos

¹⁰⁶ A abreviatura fica AGCS em português, o que corresponde a Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços.

¹⁰⁷ O termo 'sociedade do conhecimento' e 'sociedade do saber' são usados em sinonímia no referido documento e como alternativa à 'sociedade da informação' predominante no meio acadêmico. Ambos os termos nasceram nas mãos da globalização neoliberal. De forma sucinta, este está associado à noção de que o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das condições tecnológicas surgidas, enquanto aqueles incluem uma dimensão de transformação social, cultural, econômica, política e institucional, assim como uma perspectiva mais pluralista e de desenvolvimento, sendo que o importante é aquele que acumula conhecimento para fazer uso da tecnologia. Para mais detalhes, acesse <https://vecam.org/archives/article519.html>. Acesso em: 11 jun. 2019.

primeiros republicanos. Nossas universidades ganharam corpo ao longo da “Era Vargas”¹⁰⁸ e mesmo sob o regime militar se fortaleceram como instituições. Dessa perspectiva, o sistema público de ensino superior brasileiro é *res*¹⁰⁹ pública, ou seja, é uma de nossas raras construções institucionais cuja história pode ser associada à ideia de *coisa pública*.

O pouco que o Brasil investe na educação tem se revelado um de seus melhores investimentos. (PANIZZI, 2002; LIMA FILHO, 2004). A visão de que mais investimentos no setor vão resolver os problemas não se aplica como se poderia pensar. Há a necessidade de problematizar a visão estreita de que o beneficiário do ensino universitário é o aluno diplomado.

Na visão da sociedade contemporânea, como argumenta Panizzi, os saberes científicos e técnicos produzidos ou apropriados pelo indivíduo não serve apenas para lhe garantir um emprego, “mas são relevantes sobretudo porque tornam mais rica uma coletividade nacional, assegurando-lhe a capacidade de se modernizar e de competir na cena internacional” (PANIZZI, 2002, p. 10).

Nessa perspectiva, continua a autora, um ensino de qualidade produz moral e valores na medida em que visa oferecer a estudantes e professores a possibilidade de dialogar em condições de igualdade com seus colegas das melhores universidades do cenário acadêmico.

Em um país marcado pela insegurança, desigualdade, ameaças ao ambiente, entre outras dificuldades, a produção de moral e valores por meio de um ensino integral de qualidade seria uma riqueza permanente. A concepção das BNCCs no país embute uma intenção de enfraquecer fronteiras físicas e socioeconômicas no país com o grande apelo de garantir o direito à educação aos cidadãos na tentativa de que a mobilidade de estudantes intranacionalmente fosse facilitada.

O GATS reflete a intervenção de órgãos nacionais e internacionais sobre o processo de internacionalização na educação universitária. Isso porque ao referido processo passou a ser foco de intervenção de diretrizes políticas de várias organizações nacionais e internacionais, tais como a Unesco, o FMI, a OMC, a ONU,

¹⁰⁸ Período da história do Brasil entre 1930 e 1945, quando Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos e de forma contínua.

¹⁰⁹ Palavra latina *res que significa* “bem, propriedade, coisa, assunto, negócio, coisa” (Dicionário Houaiss).

a OEA, o Banco Mundial e a OECD. Essas são instituições multilaterais que desempenham papel relevante no cenário educacional.

Tais instituições passaram a elaborar agendas com influência não só no mercado, mas também nas políticas nacionais no campo da educação superior nos países em desenvolvimento. Tanto no âmbito nacional como internacional, o resultado é um modelo de internacionalização a ser adotado pelos países de Terceiro Mundo, ou seja, os países em desenvolvimento.

No entanto, como o modelo é elaborado a partir da perspectiva dos países do Primeiro Mundo e, de certa forma, romantizado no imaginário social, ele pode prescrever agendas e políticas nacionais e institucionais em rede ou em nível global, que muito provavelmente não captam a hierarquização histórico-social inerente ao contexto de cada um dos países em desenvolvimento (THERBORN, 2001).

Margison *et al.* (2010) defende que, para o Banco Mundial e para a OECD, a educação internacional é um meio de expansão de oferta de serviços para as nações que os importam. No Brasil, os bancos Itaú e Santander, a empresa Gerdau, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Lemann, por exemplo, atuam como organizações de destaque no cenário de internacionalização educacional.

Por fim, o imaginário institucional do construto *eu-internacionalizo*, já mencionado anteriormente¹¹⁰, em sua relação aos critérios de internacionalização do ensino universitário dá o tom do segmento seguinte.

O foco nos *rankings* para universidades será o ponto de partida para uma reflexão acerca do cenário neoliberal no qual foram legitimados. Fruto da motivação de competitividade e reflexo da organização hierárquica reproduzida no cenário educacional, tais listas favorecem a relação assimétrica entre as universidades, as quais visam atrair alunos à vista desses critérios de internacionalização. São também fenômenos produzidos pela geopolítica do mundo pós-colonial que para se *globalizar*, *pensa*, *conquista*, industrializa e agora se *internacionaliza*.

2.6.3 *Rankings*: universidade e o modelo neoliberal

¹¹⁰ Cf. Página 65, seção 2.3.1, capítulo 2.

*Ranking*¹¹¹ é o processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, comerciais ou de grupos, na escala ordinal de números, em relação a outros. Na escala, um item pode ser superior, inferior ou igual a outro. Portanto dois diferentes itens podem ocupar a mesma classificação. Em alinhamento com a curiosidade etimológica e semântica, cabe o comentário que o termo *ranking* é empréstimo linguístico tanto na grafia como nas marcas semânticas a que o remete. Nesta pesquisa, frente a sua variedade, alcance e íntima relação com o processo de internacionalização da UTFPR-CT, optou-se pela denominação *ranking universitário*, ainda mais pelas recorrentes inserções ilustrando o teor dessa associação

Para Rauhvargers (2011), os *rankings* acadêmicos pretendem, com suas ferramentas, aumentar o escopo de transparência internacional às atividades e função das universidades. Contudo, ainda segundo o autor, de forma geral não conseguem captar nuances dos sistemas de ensino universitário como um todo devido à sua parcialidade ao destacarem na pesquisa as universidades historicamente renomadas. Nesse âmbito, parece valer um dos mandamentos da globalização apresentados por Ianni (1992) e Petrella (1995) de que o *vencedor* se torna exponencialmente cada vez mais *vencedor*, enquanto o perdedor permanece cada vez mais distante das metas de ranqueamento a depender de seu *locus* de enunciação¹¹².

Outro fator limitador desses *rankings* globais sugeridos é o fato de eles não contemplarem informação substancial em relação à “qualidade do processo de ensino e aprendizagem, acessibilidade, comprometimento regional, comprometimento com aprendizagem ubíqua bem como relação custo/benefício” (RAUHVARGERS, 2011, p. 16)¹¹³.

A origem dos *rankings* remonta ao final da década de 1950, nos Estados Unidos. Por sua vez, o desenvolvimento das hierarquizações na área de educação superior proliferou neste mesmo país no início dos anos 80, e, posteriormente, no Reino Unido, na década de 90, com o propósito inicial de diferenciar as melhores *Business Schools* (PÉREZ- ESPARRELLS; GARCÍA, 2009; VIEIRA; LIMA, 2015).

¹¹¹ Em português, *ranque*.

¹¹² Cf. Seção 2.4, p. 90 para mais detalhes dos efeitos da globalização.

¹¹³ Tradução livre do original: *Also, current global rankings can provide little useful information on issues such as the quality of teaching and learning, accessibility, regional involvement, involvement in lifelong learning, cost efficiency and others, simply because the indicators used do not cover such issues.*

Segundo Rauhvargers (2011) a gênese do conceito de *rankings* data do fim do século XIX. Em 1870, a Comissão do Ministério da Educação dos Estados Unidos lançou um relatório anual com o propósito de classificar as instituições americanas. Várias instâncias de refinamento e ampliação dessas classificações aconteceram até que a era dos *rankings* em nível global se configurou em 2003, com a publicação dos primeiros resultados da pesquisa pela Universidade de Shanghai Jiao Tong denominada *Ranking Acadêmico Mundial das Universidades*, doravante ARWU, conservando a sigla em língua inglesa¹¹⁴.

Como já mencionado em relação à insuficiência de informação acerca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a parcialidade e a vulnerabilidade dos critérios são fatores amplamente discutidos no sentido de que como referenciais não são *consenso* entre analistas, pesquisadores e universidades. Por essa razão, portanto, tornam-se vulneráveis as categorizações, a metodologia de análise, a coleta e geração de dados, sem contar a parcialidade da agência promotora da pesquisa e geradora dos *rankings* (RAUHVARGERS, 2011; GÓMEZ, 2011; HAZELKORN, 2013; STERGIOU; TSIKLIRAS 2014; STREITWIESER, 2014).

Outra preocupação mencionada pelos referidos pesquisadores é o papel relevante que os *rankings* adquirem perante o *Ministério da Educação* e gestores universitários no concernente à alocação financeira proporcional à colocação obtida pelas instituições e à mobilidade docente transfronteiriça.

À conta disso, os mentores, usuários e editores dos *rankings* precisam ter consciência da responsabilidade da informação veiculada nas categorizações em âmbito nacional ou internacional. Além disso, não podem esquecer que deve predominar a sensatez em interpretações por parte de gestores e autoridades perante decisões e deliberações decorrentes do ranqueamento.

Para ilustrar a fragilidade e a incompletude dos critérios fundantes dos *rankings* em relação ao cenário de ensino e aprendizagem, recorro à informação apresentada por Zamboni (2018) com base em Hazelkorn (2013) e disponibilizada no Quadro 8.

¹¹⁴ Cf. informação histórica detalhada acerca do assunto em Rauhvargers (2011, p. 19-20) e Santos (2015).

QUADRO 8 - CRITÉRIOS (NÃO) CONSIDERADOS PELOS RANKINGS ACADÊMICOS:
COMPARAÇÃO

O que os rankings avaliam	O que os rankings não avaliam
<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas em ciências médicas e biomédicas - Publicações na Nature e na Science - Características dos estudantes e professores (produtividade, critérios de entrada, proporção professor/aluno) - Internacionalização - Reputação - entre pares, empregadores, estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino e aprendizado, impacto da pesquisa no ensino - Artes, Humanidade e pesquisas em Ciências Sociais; - Transferência de tecnologia e conhecimento ou impactos em benefícios da pesquisa - Engajamento regional ou civil - Experiência dos estudantes

FONTE: Zamboni (2018) com base em Hazelkorn (2013)

Como se observa no referido quadro, o critério ‘pesquisa’ considera o volume de publicação em áreas específicas (‘exatas’, ‘médicas’ e ‘biomédicas’). Cabe inferir que a ‘internacionalização’ posto que mensurada nos *rankings* deva ser analisada em termos dos demais itens elencados no mesmo grupo. Porém, dada a forma geral que o termo é empregado, cabe a associação de que a ‘expressividade de publicação’, muito provavelmente representada pelo *Qualis* do suporte de veiculação.

Nessa razão, os critérios usados para os *rankings* podem ter diferentes formatos e ser de natureza diferente. Para divulgação, há o formato de listas de 10, 20, 100 ou até as 1000 melhores universidades. No tangente à organização da informação, a classificação na lista pode ser mediante *categorias* de natureza mais específica, quais sejam, ‘faculdades mistas’, ‘melhores universidades para homens’, ‘melhores para mulheres’, as ‘melhores faculdades de Direito’, aquelas de ‘Engenharia’, ou outras organizadas a partir de ‘disciplinas ofertadas’.

De acordo com Delgado-López-Cózar, as finalidades predominantes nos *rankings* universitários são a orientação e a informação. Ainda conforme o autor, elas podem ser pormenorizadas em três itens a saber:

Primeiramente, orientar os estudantes na escolha da instituição em que irão realizar sua graduação. Em segundo lugar, informar aos gestores universitários aspectos fortes e fraquezas em todos os aspectos das atividades e, por fim, orientar os responsáveis pelas políticas educacionais em suas tomadas de decisões quanto ao planejamento estratégico e financiamento. (DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, 2012, p. 46-47, adaptado).

Analogamente, a função dos *rankings* de orientar escolhas de estudantes em termos dos programas oferecidos é também reconhecida por Hazelkorn (2011). Em verdade, esse autor identifica mais quatro funções do ranqueamento, nomeadamente, (1) influenciar a opinião pública; (2) pressionar o corpo docente das universidades para aumentar a produtividade; (3) aprimorar indicadores de impacto e (4) determinar políticas institucionais de investimento e de promoção das universidades.

Mediante critérios mais minuciosos, as categorias fundamentais são geradas com vistas à trilogia ‘ensino, pesquisa e extensão’. Ressalta-se que a simplicidade dessa trilogia é definitivamente enganosa, na medida em que cada uma dessas esferas enreda elementos complexos e difíceis de serem assimilados e considerados pelos *rankings*. Sobremais, a obtenção de dados em cada uma dessas áreas que compõem a trilogia não é simples, principalmente o ensino (SANTOS, 2015) dada a natureza pedagógica, ética, identitária, intercultural e social que esse âmbito evidencia.

Além disso, uma fragilidade inerente é a de que a comparação feita não é equânime, como já mencionado. Os *rankings* mobilizam universidades de diferentes tamanhos. Elas recebem recursos de forma assimétrica inobstante contextos culturais, socioeconômicos e históricos de regiões díspares. Por tais razões, pesquisadores, tais como Santos (2015) e Zamboni (2018) problematizam essa parcialidade.

Esses autores atestam que, por um lado, a cultura do ranqueamento das universidades e a subsequente alocação proporcional de recursos vão possivelmente influenciar na formulação de políticas de avaliação das universidades; por outro, não necessariamente a alocação implica maior qualidade na gestão. Além disso, como assegura Santos (2015), a estrutura em forma de *rankings* pode resultar em uma percepção generalista de que um determinado *ranking* representa a instituição em todas as suas áreas de atuação, mesmo que haja a intenção de mostrá-lo por item de classificação.

Concordo com Santos (2015) quando ela afirma que o fato de o Brasil não figurar em posições de destaque nos *rankings* não significa que não haja produção científica relevante ou ainda centros de pesquisa de excelência em solos brasileiros. A razão para tanto é a existência de ‘bolsões de excelência’, para usar o termo da autora, nas classificações internacionais que encorajam uma tendência homogeneizadora não-perceptível aos sensores dos *rankings* internacionais.

É pertinente ressaltar que o discurso da invisibilidade e da exclusão parece ser ratificado pela fragilidade do teor dos *rankings* e devolvido à arena da internacionalização como diagnóstico o contexto de universidades. Contudo, como se observa, o contraste ‘local e global’, o ‘estrangeiro e o nativo’, a ‘língua do europeu e a do não europeu’, o ‘saber eurocêntrico e o saber autóctone’, de forma metafórica, parecem ser marcas semânticas reiteradas ao longo da discussão dos construtos *globalização, educação universitária e interculturalidade*.

Ademais, é prudente trazer à tona o panorama de metáforas-conceitos¹¹⁵ capazes de oferecer de forma ampla e estratégica as marcas semânticas supracitadas bem como delineia uma rede de traços formados na articulação das metáforas a partir de categorias com títulos que ajudam na organização cognitiva.

Além de saber o que os *rankings* avaliam, é oportuno apresentar os mais conhecidos rankings nacionais, internacionais e multidimensionais disponíveis. Para tanto, o Quadro 9 consta de uma lista abrangente de órgãos de promoção e elaboração dos *rankings* de referência¹¹⁶ em nível mundial. Nele, tem-se uma síntese organizada de forma que os propósitos dos *rankings* aparecem no primeiro eixo vertical à esquerda, enquanto os três outros à direita, apresentam os *rankings* internacionais, multidimensionais e nacionais, respectivamente. A tempo, esclarece-se que o *Times Higher Education* (THE) é a versão americana do *Shanghai Academic Ranking of World Universities* (ARWU).

No Brasil, segundo Zamboni (2018) e Santos (2015), os primeiros ranqueamentos acadêmicos surgiram no mercado editorial de revistas. Em revistas da *Editora Abril*, os pioneiros surgiram na década de 80 publicados na revista *Playboy* que continuou de 1982 a 2000 (Marques, 2009). Em 1988, vieram as publicações de *rankings* no Guia do Estudante (GE) e no *Ranking Universitário Folha* (RUF) em 2012¹¹⁷.

Em um período de quinze anos, os *rankings* acadêmicos se tornaram metas de referência ao cenário universitário. Eles se colocaram como um projeto de desejo para nações ricas e pobres, que pretendem constar entre as 10, 20, 100 ou mesmo 500

¹¹⁵ Cf. seção 2.4.

¹¹⁶ Para mais informação acerca dos *rankings* em sua natureza e especificação vide Hazelkorn (2011), Gómez (2013), Stergiou e Athanassios (2014).

¹¹⁷ Mais informação acerca de outros *rankings* nacionais pode ser encontrada em Marques (2009), Santos (2015) e Zamboni (2018).

melhores instituições do mundo em quaisquer categorias. Em verdade, a partir de 2002, os *rankings* ganharam maior visibilidade em razão de uma Conferência Internacional para a discussão de excelência e *rankings* acadêmicos, IREG *Conference*. Esse evento se configurou como uma iniciativa conjunta do *Centro Europeu* para o Ensino Superior da UNESCO e de um grupo de especialistas preocupados com a qualidade da acreditação e ranqueamentos acadêmicos.

QUADRO 9 - PRINCIPAIS RANKINGS DA CONTEMPORANEIDADE

Propósitos	Rankings Internacionais	Rankings Multidimensionais	Rankings Nacionais
•Gerar listas ordenadas, indicando as 'universidades de classe internacional'	•ARWU; •THE; •QS (Quacquarelli Symonds World University Rankings); •Global Universities Ranking,	•U-Multirank	•RUF; •Índice Geral de Cursos (IGC) •Conceito Preliminar de Curso (CPC);
•Centradas exclusivamente na produtividade de pesquisa	•EU University-Based Research Assessment; •Leiden Ranking; •Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities,		
•Multirankings - rankings que não geram listas ordenadas	•CHE Excellence Ranking (Group of the German Centre for Higher Education Development); •U-Map classification; •CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies); •U-Multirank.		
•Web rankings	•Webometrics Ranking of World Universities		
•Benchmarking-baseado nos resultados de aprendizagem	•AHELO (the Assessment of Higher Education Learning Outcomes)		

FONTE: Zamboni (2018) com base em Gómez (2013) (adaptado).

As universidades desenvolvem estratégias para atender a diferentes e variados critérios, metas e metodologias imposto pelos *rankings*. Dentre elas, incluem-se reestruturações estruturais, captação de recursos, de alunos e de investimentos. Os países asiáticos, como o Japão e a China, têm alcançado desempenho de ranqueamento relativamente bom, ao passo que os latino-americanos têm ficado à margem dos primeiros lugares nos *rankings* internacionais com resultados abaixo das expectativas (SOUSA, 2015; RAUHVARGERS, 2011; ZAMBONI, 2018).

Não surpreendentemente, há uma busca obsessiva pela conquista de posição de destaque nos *rankings* universitários. Nos anos 2000, houve um aumento das ferramentas globais voltadas à classificação das universidades e centros de pesquisa.

Por conseguinte, as universidades, diante das tendências contemporâneas de internacionalização, foram significativamente impulsionadas pelo desejo de atrair os melhores cérebros para os seus quadros, passando a direcionar seu olhar ao cumprimento dos quesitos contemplados pelos *rankings* e a buscar o padrão de *World Class University*¹¹⁸ (ALTBACH, 2015; DE WIT, 2016; VIEIRA; LIMA, 2016).

Segundo Santos (2015) uma análise da evolução da classificação das universidades nos principais *rankings* internacionais brasileiros revela a existência de uma tendência na direção ao modelo anglo-saxão de universidade de pesquisa.

Cabe ressaltar que a definição de critérios de relevância estavam mais vinculados a aspectos econômicos e interesse de editoras científicas do que propriamente à qualidade da pesquisa realizada. De qualquer modo, as universidades dos Estados Unidos, do Reino Unido e de alguns países da Europa Ocidental predominam em quase todas as qualificações.

Em contrapartida, a baixa representatividade das universidades latino-americanas¹¹⁹ nas classificações internacionais reitera a situação do início das décadas de 90. À época, a tímida participação de nações menos desenvolvidas na corrente principal da comunicação científica internacional fazia com que as publicações fossem excluídas tanto dos mecanismos internacionais da promoção da visibilidade com base de dados internacionais quanto dos instrumentos de avaliação.

Para verificação desses dados relativos à classificação das universidades brasileiras em relação a *rankings* nacionais e internacionais, dentre os especificados no Quadro 9, os *rankings* escolhidos para tal verificação foram o *RUF* e quatro internacionais, a saber o Ranking Acadêmico das Universidades Mundiais de Shanghai, China, *ARWU*¹²⁰; o *Times Higher Education (THE)* global, o *Quacquarelli Symonds World University Rankings (QS World's Best Universities Ranking)* e o *Leiden Ranking (LR)* da Holanda.¹²¹ Cabe esclarecer aqui que este último, o *Leiden*, iniciado em 2008,

¹¹⁸ Em português: Universidade de Classe Mundial.

¹¹⁹ Entre 0, 5% a 2, 0%, mais precisamente, segundo Santos (2015).

¹²⁰ A abreviatura ARWU corresponde a *Academic Ranking of World Universities* de Shanghai, China

¹²¹ Quero mencionar a riqueza do artigo de Leal, Stallivieri e Moraes (2018) em relação aos rankings como indicadores de Internacionalização e o que medem.

tem como objetivo distinguir e classificar as instituições em termos da dimensão de pesquisa. Para tanto, de forma geral, sua avaliação enfoca publicações, colaborações internacionais e citações.

Como explicado, optou-se por associar os supracitados *rankings* ao desempenho de universidades brasileiras. Houve a escolha de mencionar as posições de três universidades brasileiras, quais sejam, USP, UFPR e UTFPR-CT¹²² pela sua representatividade e pertinência à pesquisa.

Quanto ao *ranking* nacional RUF, sabe-se que ele foi publicado pela primeira vez em 2012. Para criá-lo, a *Folha de São Paulo* se fundamentou em metodologias baseadas nos quatro *rankings* internacionais mencionados, entre outros. O Quadro 10 a seguir ilustra a composição do RUF com o cuidado de especificar as macroáreas de avaliação, possibilitando também a visibilização da intersecção das macroáreas de avaliação em cada um dos *rankings* usados na composição do RUF, a qual também consta do referido quadro.

QUADRO 10 - CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO DOS RANKINGS INTERNACIONAIS COMO REFERENCIAIS NA COMPOSIÇÃO DO RANQUEAMENTO NACIONAL RUF

ARWU	QS	THE	LEIDEN	RUF
Ensino	Ensino	Ensino	Citações	Ensino
Corpo docente	Reputação	Reputação	Publicações	Pesquisa
Resultado/ Pesquisa	Impacto/ Publicações	Impacto/ Publicações	Impacto	Mercado
Tamanho/ Instituição	Orientação Internacional	Internacionalização	Colaboração internacional	Internacionalização
				Inovação

FONTE: a autora com base em Robinson (2013) e Sousa (2015).

Diferentemente dos *rankings* internacionais mencionados na tabela, o *ranking* nacional RUF¹²³ disponibiliza, além das classificação geral, a posição da universidade em cada uma das macroáreas que compõem a avaliação, quais sejam Ensino, Pesquisa, Mercado, Inovação e Internacionalização. Desse modo, tem-se disponíveis a nota bem como a proporção atribuída a cada item na composição de cada nota. No

¹²² Universidade de São Paulo; Universidade Federal do Paraná e Universidade Tecnológica do Paraná, respectivamente.

¹²³ Para mais informação acerca do ranking global RUF, cf. Sousa, 2015, p. 106-115.

RUF/ 2019¹²⁴, a USP fica em 1º lugar, a UFPR está no 7º lugar, enquanto a UTFPR-CT encontra-se em 55º lugar. A Tabela oferece informação mais detalhada acerca da classificação das três universidades em questão.

TABELA 1 - RANKING RUF/2018: MÉDIA GERAL + CLASSIFICAÇÃO NOS CRITÉRIOS ENSINO E INTERNACIONALIZAÇÃO

	Média	Classificação	Ensino	Internacionalização
USP	97, 52	1º	5º	3º
UFPR	92, 29,	7º	9º	25º
UTFPR-CT	63, 91	55º	30º	76º

FONTE: a autora, com base nos links nas notas de rodapé 45 a 50.

Contudo, os *rankings* internacionais contam uma história de menos protagonismo. No *ranking THE*¹²⁵ de 2019, a USP ocupa a posição 251-300, enquanto a UFPR e a UTFPR-CT estão na categoria 1001 +, ainda que a UFPR seja mencionada em posição superior. Quando se busca o *ranking THE/2019* das **universidades da América vê-se que** o Brasil passou de 32 para 43 universidades a serem incluídas dentre as 128 constantes da lista. A USP aparece em segundo lugar, na mesma posição de 2017 e a UFPR ficou em 36º lugar em 2019.

Pela primeira vez, em outubro de 2018, a UTFPR-CT se aplicou aos *rankings* e foi classificada no ranking da Revista Britânica *Times* denominado *Times Higher Education* (THE)¹²⁶, o qual que mede o desempenho de instituições de países emergentes. O levantamento mostra a UTFPR-CT empatada com outras instituições na posição +351. Em levantamento divulgado em julho de 2018 somente com universidades da América Latina pela mesma revista, a UTFPR-CT ficou na 49ª posição.

Cabe mencionar que o *ranking* da revista britânica é uma das principais referências em reputação acadêmica. Ao todo, 36 instituições brasileiras foram citadas nessa edição do levantamento, sendo a USP na 15ª posição como a mais bem classificada. Por sua vez, a UTFPR-CT é a 31ª colocada entre as universidades

¹²⁴ Cf. Lista completa em <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹²⁵ Cf. lista completa em https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/39/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 19 out. 2019.

¹²⁶ Disponível em: <http://portal.UTFPR-CT.edu.br/noticias/reitoria/UTFPR-CT-e-classificada-em-ranking-da-revista-britanica-the>. Acesso em 10 fev. 2019.

brasileiras e a 20ª entre as federais, sendo que o *ranking* é liderado pela Universidade *Tsinghua* da China.

Já no *ranking* de 2018 organizado pelo jornal Folha de S. Paulo (RUF)¹²⁷, a UTFPR-CT foi classificada como 55ª melhor universidade brasileira, com destaque para os cursos de Engenharia Elétrica (11º), Agronomia (14º), Engenharia de Controle e Automação (15º), Computação (17º) e Engenharia de Produção (18º). É seguro supor que a melhoria de posição nos *rankings* mundial e local se deve a dois fatores principais. Um deles é um esforço maior em abrir acordos e parcerias e o segundo diz respeito à cautela para agir em conformidade aos critérios avaliados pelas instituições de referência como estratégia de visibilização.

No concernente à classificação internacional QS de 2019, a USP está na posição 118º dentre 1000 universidades; a UFPR na posição do intervalo 801-1000, ao passo que a UTFPR-CT não consta da classificação¹²⁸. Quanto ao *Leiden Ranking*¹²⁹, o *ranking* de 2017 apresenta 938 universidades. A USP consta na oitava posição, enquanto a UFPR aparece no 56º lugar e a UTFPR-CT não é mencionada.

De alguma forma, a dimensão de pesquisa, contemplada pelo *ranking Leiden*, torna-se oportuna ao se discutir internacionalização no contexto de universidade latino-americana, pois envolve publicação em língua estrangeira, mais precisamente a língua inglesa.

Cabe mencionar que tal relevância à pesquisa se deve à consideração de que a língua escrita, no concernente à informação relativa a publicações e citações, fornece subsídios sensíveis à mensuração perante critérios pré-selecionados. Por conseguinte, ao trazer à tona aspectos linguísticos desemboca como estratégia produtiva ao campo linguístico, particularmente, ao da língua inglesa em seu papel medular no manejo de processos de internacionalização da UTFPR-CT.

Nesta razão, a classificação das universidades brasileiras no *Leiden* fornece indícios relevantes à constatação de que publicações em língua inglesa são itens de destaque na metodologia dos *rankings*. Por essa razão, a produção escrita certamente determina a melhor pontuação para a média classificatória final. Ainda mais quando

¹²⁷ A lista completa da ranking RUF-2018 está disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/> Acesso em 13 fev. 2019.

¹²⁸ Cf. tabela completa disponível em: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹²⁹ A classificação completa (938 universidades) está disponível em: <http://www.leidenranking.com/ranking/2018/list>. 19 out. 2019.

se considera que a pesquisa internacional, na forma de publicação, constitui-se um indicador de internacionalização muito significativo para os *rankings* investigados devido a seu caráter quantitativo, que viabiliza a análise transnacional.

A partir da cultura de ranqueamento é perceptível que as colocações das universidades brasileiras estão aquém dos marcadores de pertencimento à classe de Universidade de Classe Mundial¹³⁰, meta da UTFPR-CT, como anteriormente mencionado. Com exceção à classificação *RUF*, os *rankings* internacionais ARWU, QS, *THE*, com destaque ao *Leiden*, parecem colocar o desempenho universitário brasileiro como compatível com o da Ciência Perdida do Terceiro Mundo¹³¹ sugerida por Gibbs (1995), com base na constatação do predomínio de instituições europeias, principalmente britânicas, estadunidenses e chinesas nos *rankings* internacionais em geral, o que inclui os supracitados.

Cabe aqui um breve esclarecimento quanto à diferença entre termos afins, a saber, *universidade internacional* e *universidade de classe mundial*, já que imprimem uma relação de hierarquia. De forma simplificada, os critérios classificatórios de uma Universidade Internacional são basicamente quatro, quais sejam, reputação acadêmica, publicações do corpo docente e suas citações em trabalhos acadêmicos e número de alunos internacionais.

Por sua vez, quando se fala de *Universidade de Classe Mundial*, os critérios são de difícil alcance. Tal dificuldade pode ter levado Philip Altbach, diretor do *Centro para Educação Superior Internacional* do *Boston College*, a afirmar que todo país deseja “uma universidade de classe mundial. Nenhum país sente que pode continuar sem ela. O problema é que ninguém sabe o que uma universidade de classe mundial é, e ninguém descobriu como conseguir uma” (ALTBACH, 2004b, p. 7).

Ao comentar tal nível de exigência, Phil Baty, editor do *Ranking* Internacional *THE*, conforme Dudziak (2015), afirma que somente 1% das universidades se enquadra na categoria de *Classe Mundial*. Os critérios alcançados por essas 200 universidades nessa classificação, conhecidas como *Top 200*, estão no Quadro 10 a seguir. Em verdade, os critérios ficam mais difíceis de serem atingidos quando comparados àqueles da classificação de *Universidade de Nível Internacional*, conquanto contemplem os mesmos itens.

¹³⁰ Do inglês *World Class University*.

¹³¹ Do original em inglês *Lost Science of the Third World*.

Nessa razão apresenta-se o Quadro 11 para especificar os critérios a serem alcançados pela UTFPR-CT para ser elevada à Classe Mundial até 2020.

QUADRO 11 - CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO DE UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL

1	investimento de um total anual de \$ 751.139 de salário por docente;
2	pelo menos 20% do seu pessoal é de origem estrangeira;
3	relação de estudante por docente de 11, 7 para 1;
4	investimento em pesquisa pelo menos \$ 229.11 por docente;
5	publicação de 43% de todos os seus trabalhos de pesquisa com, pelo menos, um coautor internacional;
6	um corpo discente composto por 19% de estudantes estrangeiros.

FONTE: a autora com base em Dudziak (2015).

Admite-se a necessidade de verificação estatística rigorosa para se declarar a presente situação da universidade em relação aos itens. Contudo, se consideradas as narrativas dos informantes, pode-se pressupor uma timidez bastante marcada em quase todos os itens à exceção do item 3. Este seria atendido já que a média Este seria atendido já que a média da UTFPR é de 12 alunos por professor¹³².

Sem dúvida, a posição de destaque de instituições europeias e americanas não significa a absoluta falta de condições de instituições latino-americanas ou africanas de avançarem nos *rankings*. É o que afirmam Delgado-López-Cózar (2012) e Rauhvargers (2013).

Para eles, destacam-se cinco efeitos nocivos à gestão da universidade em relação aos *rankings* elencados. O primeiro diz respeito à tendência a se manter o foco nas elites universitárias e universidades de elite. Seguem-se a relativa exclusão das Artes, Humanidades e Ciências Sociais e a abordagem exclusiva das publicações em língua inglesa. Além desses três, tem-se a permanência de um círculo vicioso, cujo impacto redundando na sensação de que os piores resultados tendem a se estagnar, do mesmo modo que os mais fortes, ou seja, daqueles bem colocados, sobressaem-se com o apoio significativo da mídia e de *marketing*. Esse fortalecimento, cabe lembrar, resulta da maior atração de estudantes e captação de recursos, mais políticas de cooperação e mais incentivo à pesquisa e publicações.

¹³² Essa índice se refere ao ano de 2018 no campus Curitiba onde o número de alunos era 24.954 e o número de docentes corresponderia a 2770.

Um olhar cuidadoso aos itens citados como não incluídos nos critérios de *rankings* no Quadro 8, percebe-se que os itens que colocam as universidades latino-americanas em desvantagem perante o ranqueamento mundial podem estar os aspectos não mensurados, como, por exemplo, a elitização das universidades e o volume de publicação ter que estar em língua inglesa para pontuar. Portanto, reforça-se que os critérios precisam ser revistos, uma vez que não se pode olhar com desprestígio aquilo que está sendo observado de forma unívoca em vez de transversal.

Com efeito, a perspectiva de ditame dos *rankings* está sendo problematizada. Knight (2012)¹³³ reconhece, na literatura da área, a recorrência de considerações relativas à supervalorização dos *rankings* universitários. Contudo, ela admite que “reitores de universidades parecem usá-los para estruturar suas prioridades, declarando em seus planos estratégicos que um resultado mensurável positivo na dinâmica da internacionalização representa o avanço em um ou mais dos sistemas de classificação global” (KNIGHT, 2012, p. 30).

A mesma tendência é confirmada por Maringe, Foskett e Woodfield (2013) mediante a constatação de que 90% dos representantes de universidades anglófonas consideram a conquista de altas posições nos ranqueamentos internacionais como objetivo atrelado à internacionalização institucional. Similarmente, Altbach e Hazelkorn (2017) seguem nessa linha, ao atestarem que as universidades estão empenhadas em adquirir *status* nos *rankings* acadêmicos nacionais e internacionais, ainda quando não o admitem.

As vozes da UTFPR-CT confirmam a validade dos *rankings* perante o processo de internacionalização, como já discutido aqui. Nesse esteio, o desejo de pertencimento à Classe Mundial como meta institucional atesta para tal reconhecimento.

Essa relação funcional que se estabelece na referida universidade em sua legítima os *rankings* como reconhecimento acadêmico nacional e internacional pode ser percebido em pelo menos três abordagens. A primeira diz respeito à menção do rankings em documentos oficiais como o *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) como ilustrado na Figura 6. Nela se apresenta um fragmento do Eixo 3 do referido

¹³³ Tradução livre.

documento, intitulado *Políticas Acadêmicas* atestando o reconhecimento dos rankings como ponto de referência.

FIGURA 2 - DIVULGAÇÃO INTERNA E DOCUMENTAL DE RANQUEAMENTO NO PDI

Com este conjunto de ações, espera-se que até 2022 a UTFPR integre o rol das melhores universidades da América Latina e seja contemplada nos *rankings* mundiais.

FONTE: PDI 2018-2022, p. 155.

A segunda evidência da ratificação institucional acerca da posição da universidade nos *rankings* se evidencia mediante veiculação da informação em ‘*prints de tela*’ impressos e afixados nos murais em lugares estratégicos, tais como a *Sala dos Professores* como forma de divulgação e (re)conhecimento corporativo, como comprovado na Figura 3, na qual é possível visualizar um informativo sobre o ranqueamento institucional tal qual afixado no mural da Sala de Professores e no Mural à entrada principal de alunos à universidade.

O terceiro suporte usado para evidenciar a adesão institucional aos trâmites do ranqueamento envolve um quadro que consta do *Relatório de Gestão Institucional-2018*. A figura 4 traz um recorte desse quadro informativo com a informação pertinente ao assunto desta seção. Os dados em destaque enobrecem a posição da UTFPR-CT em nível mundial, nacional e latino-americano ao mencionar o ranqueamento internacional Times Higher Education (THE) para compartilhar e prestar contas da importância desse índice para a construção identitária da UTFPR-CT como *locus* de enunciação no processo de Internacionalização. Aliás, à guisa de esclarecimento, o ranqueamento nacional ao qual a referida instituição aplica é o *Ranking Universitário da Folha* (RUF), os quais serão tratados em mais detalhe ainda nesta seção.

FIGURA 3 - DIVULGAÇÃO INTERNA DE RANQUEAMENTO INSTITUCIONAL

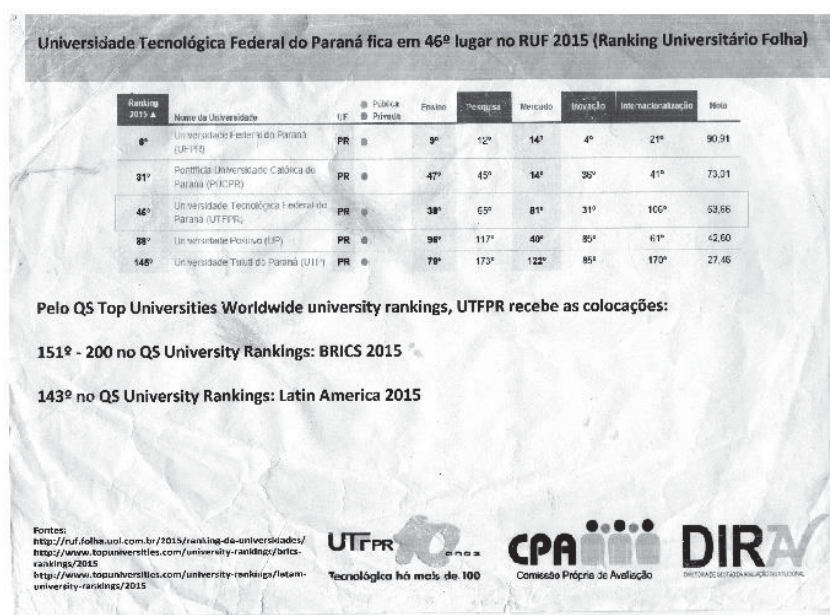
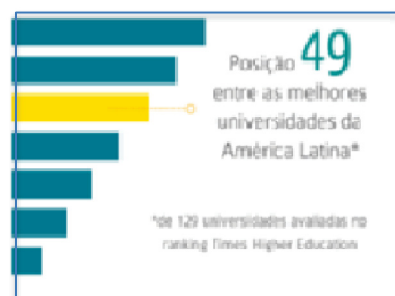


FIGURA 4 - DIVULGAÇÃO INTERNA E DOCUMENTAL DO RANKING THE



FONTE: Relatório de Gestão Institucional, 2018, p. 80, adaptado.

Como se pode notar, o *ranking universitário* funciona como balizador de legitimação das universidades a partir da classificação de desempenho nos setores de ensino, pesquisa e publicação. Por essa razão, os *rankings* fomentam a competitividade no cenário educacional universitário de forma hierárquica e insensível aos diferentes pontos de partida dessas instituições. Passam a ser, por conseguinte, fenômenos produzidos pela geopolítica do mundo pós-colonial, no qual, sob inspiração cartesiana, o *homo sapiens pensa, conquista, industrializa* e agora se *internacionaliza* sob os critérios dos *rankings* arbitrariamente elaborados pelo mundo, digamos, *colonialista*.

Uma categoria geralmente desconsiderada pela metodologia dos *rankings* acadêmicos universitários se relaciona diretamente com o processo de ensino e

aprendizagem no segmento de magistério superior, propriamente dito. Ainda que *rankings* internacionais como o THE e o QS tenham tentado incluir indicadores para medir a qualidade do referido processo, notadamente, como já dito, o número de publicações ou citações é infinitamente mais suscetível à mensuração que o impacto da aprendizagem ou do ensino.

Em verdade, do esforço para contemplar o processo pedagógico no contexto universitário em internacionalização, surgiu a inserção de questões de sondagem de aspectos relativos à idoneidade do professor, à satisfação do aluno ou à proporção de professores com doutoramento. Em verdade, os critérios analisados ou sugeridos não terão o alcance de delinear o que realmente acontece em sala de aula ou em rotinas pedagógico-didáticas. De qualquer modo, é importante ressaltar, com realismo e sem pessimismo, que de alguma forma, nenhum dos critérios atingiriam esse objetivo em suas áreas, quaisquer que essas sejam.

Também é patente que o gerenciamento da competição instaurada pelo sistema de ranqueamento é complexa. Desde seu surgimento, dois modelos de racionalidades se sobressaíram no contexto acadêmico. O cenário da década de 1980 foi marcada pelo que Calleja (1990) chamou de “mercado da demanda”. Neste mercado, conforme o autor, havia um número reduzido de universidades em um contexto econômico, no qual qualquer item oferecido encontrava muitos consumidores em decorrência da demanda por produtos e serviços educacionais em nível superior.

Em contrapartida, ainda segundo o referido autor, a segunda metade da década de 1990 se caracteriza como um “mercado da oferta”, no qual um contexto de amplo leque de instituições faz surgir uma acirrada concorrência para obter recursos e produzir itens e serviços customizados com vista a atender às demandas de consumidores em meio a forte competição por clientes.

Na década de 1990, o mercado acadêmico universitário imergiu no mercado da oferta, acentuado pela expansão do setor privado de educação superior. Com isso, a influência mercadológica se fortaleceu proporcionalmente. Em consonância a tal perspectiva, Fairclough (2001) e Jordão (2004) assinalam a presença marcante de traços semânticos de “comodificação” e “lucro” na economia do conhecimento que permeou os trâmites no âmbito da educação instantaneamente.

Quanto ao termo sugerido por Fairclough e Jordão, extremamente pertinente e já mencionado aqui, cabem mais esclarecimentos. Consoante Calleja (1990), a palavra inglesa *commodity*, surgida na *Bolsa de Valores*, define-se como um item de

baixo valor no mercado e baixo teor de industrialização, extremamente negociável, posto que dependente de circunstâncias de oferta e demanda. Como exemplo desses itens, no cenário brasileiro citam-se o *feijão* e a *cana de açúcar* na categoria de *commodities* agrícolas a contar a subdivisão existente¹³⁴.

Com isso em mente, ao trazê-la para o contexto da *educação*, é necessário alinhar conceitos das duas áreas de Economia e Educação. Nessa perspectiva, os construtos adentram o mercado provenientes de domínios e instituições sociais para incorporarem as características tal quais mercadorias. Assim, no sentido econômico a elas incorporado nesse domínio, analogamente, permitem organização mediante categorias de produção, distribuição e consumo. Nesse esteio, cada vez mais as decisões na área de educação tornam-se corporativas, no sentido mais sociopolítico que o termo foi incorporando (FAIRCLOUGH, 2001).

Isto posto, pelas características do contexto neoliberal contemporâneo e a natureza sociocultural inerente, há subsídios para supor que o construto de *internacionalização universitária* admitiria a categorização pelos traços semânticos do termo como *commodity*, como já comentado. Haja vista a peculiaridade do conceito em questão, cabe a sugestão de um novo grupo para incluí-lo, visto os grupos existentes não o categorizarem. Para classificar a *internacionalização universitária*, portanto, sugere-se um grupo denominado *commodities institucionais ou sociais*, o qual viria a constar como um quinto tipo de *commodity* para complementar os quatro já existentes, nomeadamente, *minerais*, *agrícolas*, *ambientais* e *financeiras*. Acredita-se que a nova categoria seria compatível à natureza híbrida do construto em questão e de outros similares como a *educação*, propriamente dita.

Remetendo novamente a Fairclough (2001), menciona-se que a comodificação educacional se fortaleceu a partir da instauração de conceitos de *cultura empresarial* e da *cultura da performatividade*¹³⁵. Do primeiro, apropriou-se diretamente de discursos institucionais e societários peculiares à área de produção de mercadorias. Não surpreendentemente, o vocabulário em alinhavo com a tendência mercadológica na área de *internacionalização educacional* incorpora termos emblemáticos como *competência* e *habilidade*, os quais foram legitimados no discurso de domínio

¹³⁴ As *commodities* se dividem 4 subgrupos: minerais, agrícolas, ambientais e financeiras. Para mais informação cf. <https://blog.aevo.com.br/comoditizacao-por-que-um-produto-vira-uma-commodity/>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹³⁵ Vide seção 2.5, para esclarecimentos sobre o conceito de 'performatividade'.

pedagógico. Outrossim, esses termos ganharam força em discursos de diferenciação, em tipo e grau, entre indivíduos frente ao mercado internacional de universidades tal qual um mercado profissional.

Esses discursos, assegura esse autor, tem implicações normativas e objetificadoras a partir das os indivíduos passam a compor um conjunto social comum em termos de habilidades, o que incentivou processos de treinamento institucional, o que diminui os espaços para a individualidade.

Por sua vez, a *cultura da performatividade* se realiza “ pela tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p. 4).

Não surpreendentemente, a informática faz parte dessa força de mudança e controle. A cibernética, já comentada aqui, promove a ligação entre educação e o mercado na medida em que escolas e universidades servem como forma de expansão e de lucros para a comercialização de produtos da indústria informática tanto em forma de *hardware* quanto de *software*, porém, mais substancialmente, de informação (KENWAY; BIGUM; FITZCLARENCE, 1993).

Dessa perspectiva, “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações)servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou, ainda, 'momentos' de promoção ou inspeção” (BALL, 2002, p. 4, grifo e parênteses do autor). Neste contexto, a noção de performatividade se torna característica do mercado educacional universitário a partir de sua inserção por meio dos *rankings* institucionais.

Dessa forma, concordo com Fairclough (2001) quando ele afirma que marcas semânticas de *comodificação* e de *performatividade* podem ser reconhecidas nos impactos gerados pelos *rankings* de universidades. Na ótica do professor de linguística referido, tais impactos ganham concretude e alcance quando se considera o reforço e proximidade que estabelecem com o discurso publicitário, cuja linguagem atinge os discursos educacionais com tal força que acaba consagrando a *competitividade* como elemento indutor de credibilidade e de qualidade no mercado educacional.

Nesta seção apresentaram-se reflexões acerca dos *rankings* universitários pela sua representatividade e afinidade com o neoliberalismo como modelo econômico a partir da década de 1980 em meio ao predomínio do capitalismo. Em uma face, a competitividade dos *rankings* universitários é vista como estimulante para

as instituições para avançar a posições mais altas no mercado educacional universitário. No entanto, ecoando Silva (1995), a razão para tanto revela um fator preocupante. O autor afirma que

[...] o remédio neoliberal para o cenário educacional se baseia na premissa de que os problemas da educação institucionalizada se devem a uma má administração. A competição e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade (SILVA, 1995, p. 23).

De forma direta, a associação entre a competitividade neoliberal e a área educacional coloca em evidência uma questão analogamente vinculada tanto à mercantilização como à privatização de serviços educacionais. A má administração pública é apontada como responsável pela qualidade perdida. Assim, nesse contexto de sordidez administrativa, há a pressão para que as universidades privilegiem as necessidades da indústria e do comércio como forma de gestão.

Sobre as contínuas denúncias sobre a má administração pública, Santomé (2003, p. 57) adverte que no setor educativo, “a ampla propaganda sobre toda espécie de males da escola pública funciona como uma técnica de pânico moral, destinado a obter o consentimento da população às políticas propostas e legisladas por esses grupos”.

Concorda-se com o autor quando ele classifica essas denúncias tais quais bandeiras de políticas neoliberais, as quais são impulsionadas pelo *slogan* da *liberdade de escolha*, o qual se fundamenta na *competitividade* dos que oferecem os melhores produtos em relação às *necessidades* do público consumidor.

Contudo, para Silva (1995), na perspectiva neoliberal, o ponto de referência para se pensar a universidade não são as necessidades dos grupos envolvidos, mas a competitividade e o lucro das empresas, apostando-se na estratégia de que soluções neoliberais responderiam mais ao sistema econômico e muito pouco à economia política. Nessa razão, vozeando o referido autor, as soluções propostas pela visão empresarial tenderiam a alinhar a reestruturação do sistema educacional à demanda performativa, ou seja, de treinamento da indústria e do comércio.

Cabe aqui mencionar a declaração veemente desse autor em relação ao risco de a Gestão de Qualidade Total (GQT) passar a organizar de forma legitimada pela sociedade as salas de aula de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho. Se assim for a mercantilização da área educacional como estratégia do

modelo neoliberalista, ela poderá trazer excessiva vulnerabilidade ao mercado e privatização¹³⁶.

Como se nota, a estratégia de se tirar o âmbito educacional da esfera pública e submetê-lo às regras do mercado não significa mais liberdade, como prega a lógica neoliberal. Ademais, os clientes ou consumidores partem da pressuposição de exercer a liberdade de escolha. Contudo, muito do que chega aos professores nem sempre partiu deles uma vez que gestores e professores, por exemplo, predeterminam vários itens em termos empresariais e industriais ainda que sob o disfarce de *escolha* e *participação*.

Como se observa, nesse esteio, apresenta-se uma visão de *educação* e *gerência educacional* como perspectiva de solução eficaz. Entretanto, vale a pena problematizar que mais controle e gestão da vida cotidiana se realizam na exata medida em que os construtos educacionais se transformam em objeto de consumo individual, conquanto produto de um grupo legitimado de representantes, e não de discussão pública e coletiva. (SILVA, 1995; SANTOMÉ, 2003).

Nessa lógica, para agravar a situação, na arena da *educação como mercado*, os consumidores da *internacionalização* tal qual *commodity* podem descobrir posteriormente que as estratégias mercadológicas não podem ser responsabilizadas por equívocos ou falhas, pois parecem se isentar do contexto e entrar num âmbito de abstração.

Cabe a reflexão de que isso vem como reflexo do inchamento conceitual por causa da permeabilidade de um termo, como no caso, *educação*, que paralelamente a marcas semânticas de ‘bem-estar’ incorpora traços inerentes a *commodity*. Enfim, aquela abstração, caracterizada pela isenção de impacto contextual, pode vir a parecer naturalizada visto que as estratégias mercadológicas em situação de insucesso, como referida acima, passa a ser negada na tendência de desaparecer na sequência.

Também relativo à permeabilidade dos conceitos, menciona-se a problematização do pressuposto da educação como ‘bem-estar público sob a tutela do Estado’ pelo fato de o Estado reduzir seu compromisso com a universidade e com

¹³⁶ A tempo, esclareço, com base em Bourdieu (1989) que, na plataforma neoliberal, a privatização é entendida não somente no sentido de tornar público, mas também, e primordialmente, no de fazer a educação pública funcionar à semelhança do mercado.

a educação em geral. Com efeito, o surgimento de uma crise institucional da universidade foi uma das consequências dessa questão, tal qual mencionada por Boaventura Santos (2011) quando o autor atesta que nos últimos trinta anos no Brasil, “a crise institucional da universidade foi provocada ou induzida pela perda do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SOUZA SANTOS, 2011, p. 16).

De forma convergente, Sguissardi (2004) ratifica a escassez de recursos financeiros para o setor educacional. O autor relata uma redução de financiamento público de 40%¹³⁷ para o conjunto das 52 Instituições de Ensino Superior (IES) Federais de 1994 a 2001, em relação ao PIB nacional.

Com efeito, desde 1996, a carência de recursos é tão séria que os campi universitários das IES federais se encontram em situação financeira complicada. Isso é devido especialmente à redução de 2/3 dos recursos para capital e custeio designados pelo governo federal, além do contingenciamento proposto em 2019. Simultaneamente foram instituídos recursos extremamente competitivos entre docentes-pesquisadores.

Em uma lógica capitalista híbrida de resposta à tendência educacional mercadológica, desde 1994, as Fundações Privadas de Apoio Institucional vêm se multiplicando por todas as IES públicas federais e estaduais com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições contratantes.

Todavia, as parcerias estabelecidas pelas universidades públicas não parecem vantajosas. A renda das universidades é de percentual de 4% a 5%¹³⁸. Além disso, elas enfrentam a competição mediante o incentivo oferecido a instituições privadas.

A esse respeito, Sguissardi (2004) ressalta quatro fatores adversos, nomeadamente (1) a existência de um rol de facilidades para a criação e expansão das instituições privadas simultaneamente a (2) uma desleal redução de recursos; (3) ao movimento de retirada do Estado da manutenção e expansão do setor público federal, além do (4) incentivo de abertura de fundações privadas nos campi do setor público. Ainda segundo o autor, que tal essa política de priorização, alicerçada nas

¹³⁷ Mais precisamente isso corresponde a redução foi de 0, 91¢ para 0, 50%.

¹³⁸ Conforme Chaves, Reis e Guimarães (2018).

orientações do Banco Mundial, contribuiu sobremaneira para viabilizar lucros dos grupos financeiros e educacionais, em especial os grupos de capital aberto, tais como a *Kroton-Anhanguera* e *Ser Educacional*.

Para Chaves, Reis e Guimarães (2018), a expansão da educação superior via setor privado-mercantil traz fortes indícios de financeirização educacional. Essa configuração da educação no Brasil resulta da caracterização de uma mercantilização aberta com a reforma do Estado e potencializada pelo aumento exagerado do capital financeiro em busca de ativos reais, por meio de fundos de investimentos compostos por bilionários, por fundos de pensão, por bancos e por outras organizações financeiras.

Nesta razão, ainda ecoando os autores, desde meados da primeira década do século XXI, os referidos fundos têm adquirido um extraordinário número de instituições educacionais, constituindo grandes grupos econômicos, constituindo monopólios na educação superior, grupos editoriais e cursos de idiomas.

Quanto a essa nova configuração do mercado educacional, pesquisas dos autores supracitados confirmam que os fundos de investimentos requerem permanente recursos do fundo público, por meio de políticas justificadas por seu caráter democratizador e inclusivo, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Financiamento Estudantil (FIES) para a ensino superior e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na formação profissional.

As demandas de acumulação, lideradas pelos setores financeiros, chegam às universidades públicas, formando grandes coalizões de instituições. Ademais, buscam substanciar as pesquisas, por meio de parcerias público-privadas, objetivando a realização de um novo padrão de pesquisa no interior dos programas.

Essa nova lógica financeira das IES mercantis favorece a oligopolização, ou seja, o predomínio de um sistema de poucos ofertantes e muitos demandantes. As estratégias organizacionais decorrentes dessa concordância imperfeita são incompatíveis com os princípios que assentam o processo educativo com vista a iniciativas de internacionalização. Essas instituições empresariais são estimuladas pelos governos a se expandir por meio da liberalização dos serviços educacionais e da desoneração fiscal.

A conta disso, em uma perspectiva de oferta de cursos rápidos e de redução do volume de pesquisa, a educação a distância tem sido utilizada como estratégia de

elevação das taxas de lucro das empresas educacionais. Neste contexto, o crescimento desse setor assume novas configurações grandemente estimulado pela entrada de grupos empresariais no mercado de ações.

Anteriormente, foi mencionado o papel decisivo e facilitador da era cibernética no encurtamento de distâncias e instantaneidade na redução de fronteiras. Nessa razão, pressupõe-se que tais características se incorporem como marcas semânticas promissoras ao termo 'educação'. Contudo, a considerar a lucratividade da educação a distância, em si uma materialização da era da tecnologia, sob o controle de empresas educacionais particulares, pode-se perceber um risco tanto à qualidade da formação quanto à acessibilidade dos sujeitos à era digital controlada pelo mercado.

Em verdade, a questão fica mais urgente quando se consideram estudos realizados sobre o processo de mercantilização da educação superior no Brasil. A análise de compras e fusões de IES indica que essas estratégias indicam uma significativa tendência de formação dos mencionados oligopólios com o grande risco de estes passarem a ter o controle do mercado da educação superior no País (BURBULES; TORRES, 2004).

Efetivamente, o avanço do processo de financiamento da universidade brasileira proveniente das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis efervesceu o setor. Isso tem início em 2007, com a abertura do capital de grupos educacionais na *Bolsa de Valores de São Paulo* (Bovespa) como o *Anhanguera Educacional S/A*, com sede em São Paulo e a *Estácio Participações*, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro. O fortalecimento e crescimento desse processo consolidam o gigantismo econômico-financeiro para a entrada de capital estrangeiro na educação.

Por sua vez, o teor de meritocracia prevalente no discurso neoliberal-capitalista se afina com o predomínio de um discurso no qual a falta de qualidade em si se explica no excesso de qualidade do Outro ou do mérito individual advindo da responsabilidade e dedicação proporcional ao retorno das opções de cada um.

A lógica dessa organização de pensamento é a de que a falta de sucesso de melhorar nos *rankings* ou conseguir cooperações acadêmicas nacionais e internacionais deve-se à falta de esforço suficiente por parte do sujeito. É perceptível que nesses casos tanto os problemas sociais como os educacionais não são tratados como questões políticas, como por exemplo, nos paradigmas de *desigualdade vs*

igualdade, mas como questões técnicas de *eficácia vs ineficácia* em relação a dimensões de gerência e administração de recursos humanos com base no indivíduo.

Nessa razão, os problemas educacionais e acadêmicos são vistos como resultado de uma má gestão e desperdício por parte dos poderes públicos, o que inclui a falta de produtividade e esforço de professores e administradores. Analogamente, os problemas são percebidos como consequência de métodos de ensino atrasados e ineficientes e de currículos inadequados e anacrônicos (SILVA, 1995).

Por fim, para se compreender as estratégias educacionais reservadas ao âmbito educacional que o projeto neoliberal tem no Brasil, é importante ressaltar que esse é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser analisados fora da dinâmica internacional.

Por conseguinte, infere-se que qualquer tentativa nacional de conquista hegemônica parece talvez seguir tardiamente um processo que se inaugurou em países centrais como o Estados Unidos e Inglaterra nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher.

A elaboração de qualquer tentativa para se delinear projetos nacionais e internacionais no âmbito da educação universitário em cenário de globalização requer redefinição da educação em termos de mercado da forma mais humanista possível (GENTILI E SILVA, 1994; TEODORO, 2011). Para tanto, para esses autores, é preciso problematizar quatro elementos relevantes ao cenário neoliberal global, a saber, (1) a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; (2) a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; (3) a celebração de suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; e (4) a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.

Com efeito, um processo alternativo à ofensiva neoliberal poderia incluir nuances do funcionamento da nova economia de afeto e do sentimento. Ecoando Gentili e Silva (1994), essa estratégia traria uma forma sutil e eficaz de envolvimento e engajamento de sujeitos e de consciências que a crítica tradicional pode ser incapaz de perceber posto ser baseada em noções racionalistas de poder e interesse, pode ser incapaz de perceber.

Ainda os referidos autores defendem que a apropriada utilização da mídia poderia levar a referida proposta para além da discussão de medidas neoliberais e neoconservadoras para um protocolo do entendimento de quais formas pedagógicas poderiam ser usadas para se obter o reconhecimento popular de forma menos hierárquica, binária e monocultural na medida em que a luta entre sistemas alternativos de sociedade não ocorre entre intelectuais.

Por conseguinte, a nova configuração da manipulação e administração das energias e dos investimentos afetivos com finalidades políticas parece já estar incorporada em traços semânticos no âmago da dinâmica cultural. Essas formas de constituição de identidade pessoal e social sugeridas partem de uma compreensão muito precisa do papel da chamada cultura de massa.

Por fim, pode-se afirmar os *rankings* são formas de atribuir sentido ao mundo gerados pela dinâmica da geopolítica do mundo pós-colonial. Reforçam a lógica neoliberal da competição e da relação hierárquica com extremo alcance no cenário pedagógico da internacionalização na UTFPR-CT. De forma legitimada, como atestam os documentos institucionais, como o PDI 2018-2020 e o Relatório de Gestão 2018 analisados aqui, o ranqueamento funciona como vetores que fortalecem a noção do conhecimento e da educação universitária como *commodities* em uma dinâmica de mercantilização educacional que enreda o *homo sapiens*, o qual, pensa, conquista, industrializa e agora se internacionaliza para se globalizar.

Após tratar em detalhes do conceito e processo de internacionalização na universidade em sua relação com a globalização com destaque a zonas de contato intercultural em sua relação à educação universitária seguida de ponderações acerca dos *rankings* acadêmicos em sua natureza e pertencimento ao contexto neoliberal, o próximo capítulo destaca a ecologia da UTFPR-CT.

Para tanto, aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos tecem a fundamentação estratégica ao entendimento do *modus operandi* do conceito de internacionalização e do cenário pedagógico emergente no contexto de internacionalização a partir do uso da língua inglesa como meio de instrução na referida instituição.

3 A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT: O ICEBERG DE DUAS PONTAS

Pensando a UTFPR-CT como *locus da* internacionalização institucional, física e politicamente, é sensato pensar em seu papel de geradora de ‘capital cultural’ em analogia ao ‘capital social’, ecoando as ideias de Bourdieu (1999) já referidas aqui.

Este segmento tem duas subseções. A primeira trata do contexto histórico dos 100 anos da UTFPR-CT. Nesta parte os fatos relativos ao surgimento e às mudanças até sua transformação em universidade são apresentados cronologicamente com um olhar aguçado para potenciais pontos de partida para o processo de internacionalização. A segunda vai colocar em destaque as políticas relacionadas ao referido processo, o qual é também referência às considerações relativas ao aspecto linguístico- pedagógico e docente na instituição em questão.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA UTFPR-CT: DE LICEU À UNIVERSIDADE

São 100 anos de história que nos liga à praça Carlos Gomes. Em 16 de janeiro de 1910, era instalada, nessa praça, a primeira Escola de Aprendizes Artífices do Paraná cuja missão era acolher e ensinar ofícios a 45 (quarenta e cinco) meninos ‘desprovidos de sorte’, com idade entre 10 e 13 anos, como registram os documentos da época. Por isso ficou conhecida como ‘a casa dos pequenos operários’.

À medida que sua atuação se estendia pelo Paraná, recebeu diferentes denominações. Seu reconhecimento como instituição pública de qualidade também se foi estabelecendo. Ao longo de sua trajetória fortaleceu-se sua identidade como *Escola Técnica* profissionalizante (LEITE, 2010).

Sob a tutela do *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, o ensino profissional era reconhecido como instrumento propulsor do progresso nacional. Sua atividade pedagógica visava à formação do futuro operariado nacional como a modalidade para suprir a demanda por mão-de-obra nas indústrias.

Nesta trajetória, houve duas alterações significativas em 1936. Uma delas foi a mudança para o prédio onde está até hoje, à Rua 7 de setembro, e a outra foi a transformação no *Liceu Industrial do Paraná*¹³⁹, o que ampliou o leque de cursos

¹³⁹ Havia à época confusão de nomes. Além desse, usavam-se também, Liceu Profissional do Paraná e Liceu Industrial de Curitiba.

ofertados¹⁴⁰ no segmento de ensino de primeiro grau, incluindo alfaiataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental. Havia uma complementariedade para a formação educacional dos aprendizes artífices com a mescla de treinamento e aulas nas oficinas como base sólida de educação geral.

Em 1938, esse sistema de ensino instituiu a regulamentação de funcionamento dos cursos noturnos nos Liceus. Ao aluno, exigiam-se a idade mínima de 16 anos, boa conduta e que fosse operário e não tivesse doença infectocontagiosa.

Por sua vez, em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial do Paraná passou a se chamar *Escola Técnica de Curitiba*, a qual ofertava ensino de 1º e 2º ciclos destinado a cursos de prazo longo e de formação mais completa ao estudante. Em contrapartida, o *Serviço Nacional da Indústria* (SENAI), criado pelo mesmo decreto, caracteriza-se por um ensino de curto prazo.

A partir do início desse mesmo ano, a criação da *Lei Orgânica de Ensino Industrial* (LOEI) resultou avanços significativos na estrutura pedagógica e filosófica. O primeiro foi o fato de que o ensino industrial, que incluía cursos de mecânica de automóveis, carpintaria, alfaiataria e encadernação, passar a curso de segundo grau com 4 anos de duração. O segundo avanço se relaciona à existência do curso de segundo grau em paralelo com o secundário. Este referia-se à condição de os alunos com diplomas de cursos técnicos poderem ingressar nas escolas de curso superior e se libertarem da crença de que o ensino técnico tinha o peso fatalista da terminalidade.

As grandes reformas do prédio ocorreram em 1946 e incluíram a construção de um internato, piscina, quadras de esporte e arquibancadas.

Em fevereiro de 1959, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em autarquias¹⁴¹ sob a justificativa de que dessa maneira elas ganhariam mais autonomia. Com a reforma de ensino a *Escola Técnica de Curitiba* passou a denominar-se *Escola Técnica Federal do Paraná* (ETFPR).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) em dezembro de 1961 dividiu o Ensino Técnico de grau médio, formado pelos cursos industrial, agrícola e comercial, em Ensino Ginásial, isto é, Fundamental 2, com duração de quatro anos, e Colegial, a saber, Ensino Médio de 3 anos no mínimo. Criava-se, assim, a

¹⁴⁰ Atendia as determinações da Lei nº 378, de 13/01/37, lei essa que alterava também a denominação “Ministério da Educação e Saúde Pública” para “Ministério da Educação e Cultura”.

¹⁴¹ Pela Lei nº 3552 sancionada pelo Presidente Juscelino Kubistchek sancionou a Lei nº 3552

equivalência entre os cursos médios de 2º ciclo. Coincidentemente a partir de 1960 pela falta de alternativas, os jovens passaram a ambicionar o ensino superior como o caminho natural para a ascensão social e econômica.

Vale a pena ressaltar o comprometimento da UTFPR-CT desde sua criação com a comunidade, depois com o aluno diretamente e com seu corpo docente. Com efeito, o interesse pela capacitação de seus professores fica registrada na criação já em agosto de 1957 do Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores (CPTP).

Paralelamente, como se deslumbravam possibilidades por meio dos estudos, as escolas profissionalizantes começaram a atrair a juventude a cursos na crença de que iam ao encontro das oportunidades que o mercado oferecia a partir do desenvolvimento e aquecimento da indústria nacional. Nessa mesma época, em 1961, a presença de técnicos americanos no CPTP, intensa entre 1958 e 1960, começou a diminuir gradativamente, à medida que técnicos brasileiros iam sendo capacitados.

Em 1978, a ETFPR foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com vários cursos de Engenharia, dentre outros, cujo sistema verticalizado envolvia o 2º grau, graduação e pós-graduação na área tecnológica, com direcionamento para a área industrial.

Dessa maneira, com a mudança para *Centro Federal*, a instituição tornou-se apta a promover cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização, visando a atualização profissional nas áreas técnica e industrial, estando capacitada a manter intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras.

Em 2003, seguiu a Brasília um projeto visando à mudança do CEFET-PR para *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. O projeto de lei foi aprovado no mesmo ano. Contudo, somente em 7 de outubro de 2005 foi criada a UTFPR-CT, por meio da *Lei nº 11.184*, com sanção do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A conquista resultou modificações administrativas da instituição, bem como a atualização de seu estatuto e a autonomia para a criação e extinção de cursos e programas de ensino superior.

No vestibular de 2008 foram ofertados vários cursos dentre os quais Letras Inglês/Português¹⁴² em Curitiba e Pato Branco. Em 2009, a UTFPR-CT aderiu à proposta do Ministério da Educação de utilizar o Exame Nacional de Ensino Médio

¹⁴² O Curso de Letras-Inglês surgiu no Campus Curitiba em 2016.

(ENEM) para selecionar os alunos em todos os cursos de graduação e em todos os campi. Por isso, em 2010 o vestibular foi diferente tal qual o é até hoje.

A universidade paranaense conta com 13 *campi*, a saber, Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa, Santa Helena e Toledo. Cada campus mantém cursos planejados de acordo com a necessidade da região onde está situado.

O campus de Curitiba (CT), foco desta pesquisa, foi o primeiro criado e funciona em três unidades, especificamente, a sede Centro que aloja a Direção Geral e Setores Acadêmicos, a sede Ecoville, iniciada em julho de 2000, onde estão os setores de Construção Civil, Biologia e Mecânica e a sede *Neoville*, inaugurada em 2016, na qual estão as áreas de Química e Educação Física. Cada campus mantém cursos planejados de acordo com a necessidade da região onde está situado.

Uma parte deles oferta cursos técnicos e de graduação, e a maioria somente cursos de graduação e pós-graduação. Os registros de 2018 apontam que a força de trabalho da UTFPR-CT era de 2.770 professores e 1.176 técnicos-administrativos. O número de estudantes regulares nos cursos técnicos, graduação e pós-graduação passava de 32 mil, o que presumidamente se mantém para 2019.

Isto posto, o organograma da UTFPR-CT compreende a Reitoria, com suas Assessorias, quais sejam Desenvolvimento Institucional, Desenvolvimento Acadêmico, Relações Internacionais, Educação Aberta, Assuntos Estudantis, quatro Diretorias de Gestão, a saber, Avaliação, Comunicação, Gestão de Pessoas e Tecnologia da Informação, além de quatro Pró-Reitorias, nomeadamente Pesquisa e Pós-Graduação, Graduação e Educação Profissional, Relações Empresariais e Comunitárias e Planejamento e Administração).

Para o funcionamento desta organização, o orçamento é descentralizado, conforme os parâmetros qualitativos e quantitativos, oportunizando, por delegação na gestão, uma significativa e necessária autonomia de cada campus que tem sua respectiva Diretoria (PDI 2018-2022, p. 50).

O traçado histórico é analogamente significativo para o entendimento da lógica da UTFPR-CT em aspectos diacrônicos e sincrônicos relativos ao processo de internacionalização. Sobretudo, porque a construção desse processo se dá na linguagem. Para captar os traços semânticos agregados aos conceitos, a análise diacrônica só vem contribuir.

No esteio da informação gerada, a próxima seção dá destaque à composição identitária institucional em sua relação mais próxima com o processo de internacionalização.

3.2 IDENTIDADE INSTITUCIONAL E PERSPECTIVA DE AÇÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A construção identitária da UTFPR é um processo fluido e dinâmico. Concebida com fins assistenciais em oficinas de ofício a “meninos desafortunados” foi fundamentada:

[n]o princípio de fomentar mão-de-obra à indústria que estava intimamente ligado a causas de natureza social, em total conformidade com os cânones de que “as escolas abririam suas portas para crianças advindas das classes mais necessitadas” (LEITE, 2010, p. 13).

A partir da reflexão acerca do desenvolvimento da referida universidade, esse início de natureza social certamente deixou traços semânticos forjados na legitimação da UTFPR como instituição educacional e social. Por conseguinte, seu perfil foi traçado, como anunciado em Leite (2010) a partir de uma miríade de fatores relevantes quando se pensa o fazer-pedagógico de uma instituição comprometida com o Outro. Portanto, o questionamento, o investimento na qualidade de ensino, a busca de transformação, o estabelecimento de parcerias com a indústria e de acordos são fatores extremamente compatíveis com o compromisso social.

Para ratificar tais compromissos sociais e pedagógicos ressaltam-se três aspectos decisivos no referente ao perfil da UTFPR e seu *locus* de enunciação, quais sejam, sua *missão*, *visão* e *valores*.

Por sua vez, sua Missão é:

[d]esenvolver a educação tecnológica de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão, interagindo de forma ética, sustentável, produtiva e inovadora com a comunidade para o avanço do conhecimento e da sociedade (PDI 2018-2022, grifo meu).¹⁴³

¹⁴³ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022: Documento elaborado pela comissão designada pelas portarias n° 477, de 16/03/2017, n° 766, de 18/04/2017 e n° 971 (e suas alterações) de 19/05/2017. Aprovado em 18/12/2017, Deliberação 35/2017 pelo Conselho Universitário.

A origem tecnológica e o compromisso de inserção social são itens ratificados na Visão da universidade na assertiva de “ser modelo educacional de desenvolvimento social e referência na área tecnológica”. Com efeito, tanto a *Missão* como a *Visão* da universidade remetem aos valores que se associam a seis eixos principais, já antecipados pelo uso do negrito na citação acima e desenvolvidos no Quadro 12 a seguir.

QUADRO 12 - VALORES INSTITUCIONAIS E SEUS EIXOS

Valores	EIXOS
1.ÉTICA	► gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.
2.DESENVOLVIMENTO HUMANO	► formar o cidadão integrado no contexto social.
3.INTEGRAÇÃO SOCIAL	► realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.
4.INOVAÇÃO	► efetuar a mudança por meio da postura empreendedora.
5.QUALIDADE E EXCELÊNCIA	► promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.
6. SUSTENTABILIDADE	► assegurar que todas as ações se observem sustentáveis nas dimensões sociais, ambientais e econômicas.

FONTE: PDI - 2018-2022, p. 16 (adaptado).

Cabe mencionar que o termo *Internacionalização*, propriamente dito, não consta no documento institucional referido. No entanto, ele aparece na carga semântica de *Mobilidade Internacional* no PDI 2018-2022¹⁴⁴. Neste as ações de internacionalização, a saber, mobilidade, convênios, ações de cooperação e intercâmbio de estudantes são amplamente contempladas nas subseções do item *Relação e Parcerias Interinstitucionais*¹⁴⁵.

Ao analisar os eixos supracitados, pode-se inferir que seria fácil relacioná-lo ao eixo organizacional dos *Valores*, por exemplo. Isso porque a considerar os traços semânticos inerentes à percepção do conceito de *internacionalização como um serviço* e a comodificação educacional universitária, seria possível categorizá-lo no Valor ‘Qualidade e Excelência’ haja vista a conformidade dessa percepção e o respectivo eixo.

¹⁴⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da Instituição de Ensino Superior, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, a missão a que se propõe, as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver.

¹⁴⁵ Vide PDI 2018-2022, páginas 120 -26, para mais informação.

Vale ressaltar que o termo *internacionalização* aparece em outros excertos do supracitado PDI. Neles, há a preocupação com a *internacionalização* e com a *mobilidade* como implicatura da noção de *interdisciplinaridade* como itens relevantes na especificação do *Propósito* da instituição, tal qual consta no trecho a seguir:

[a] UTFPR-CT deve estar permanentemente receptiva para discutir, propor e implantar as reestruturações que a realidade educacional exige, de tal modo que expressões como *mobilidade*, itinerários formativos, *interdisciplinaridade*, *currículos flexíveis*, atividades formativas, compromisso socioambiental, inovação no processo didático pedagógico, *internacionalização*, qualidade de vida, entre tantas outras, ultrapassem o plano das discussões e tornem-se reais oportunidades aos educandos (PDI 2018-2022, p. 34, grifo meu).

Sem dúvida, a ênfase na responsabilidade mediante o compromisso socioambiental¹⁴⁶ é mantida, enquanto os critérios 2, 3, 4 e 5¹⁴⁷, ainda que implicitamente, são entrada às características de *internacionalização* e *mobilidade* tais como se reconhece no texto em “itinerários formativos”, “interdisciplinaridade”, “atividades formativas”, “inovação” e “reais oportunidades aos educandos”.

Cabe esclarecer que a tessitura semântica apresentada agrega à investigação porque se parte do pressuposto de que ela contribui significativamente pelos termos destacados evidenciarem percepções conceituais a partir de traços semânticos em situações de uso.

Por conseguinte, a classificação da UTFPR na modalidade intitulada *educação profissional tecnológica* abre duas questões que podem ser consideradas faces da mesma moeda em sua característica de item permeável ao processo de formação identitária institucional.

A primeira questão a ser levantada assenta-se no fato de a UTFPR-CT ter um viés declaradamente profissional¹⁴⁸, pela herança de *Centro Tecnológico* e da *Escola Técnica*. A segunda é que a preocupação com as necessidades do mercado acentua o papel instrumental da universidade como provedora de mão de obra.

Com efeito, as duas características, nomeadamente ‘viés profissional’ e ‘provedora de mão de obra para o mercado’ foram historicamente construídas e

¹⁴⁶ Em conformidade com o eixo 6 no Quadro 12.

¹⁴⁷ A saber, desenvolvimento humano, integração social, inovação e qualidade e excelência, respectivamente.

¹⁴⁸ A respeito da legislação e políticas educacionais que deliberam acerca da educação profissional técnica, vide quadro elucidativo de Lima Filho (2006, p. 22-23) acerca das marcas legais (LDBEN, decretos, portarias e pareceres, por exemplo) da educação profissional no Brasil.

incorporadas ao perfil identitário dos cursos unitariamente, ou mesmo, da UTFPR-CT como um todo.

Há um aspecto relevante a ser rastreado na história institucional que remete a um traço semântico de natureza pedagógica. No início da década de 50, uma lacuna se instalou entre os professores de disciplinas de *cultura geral* e os *professores de disciplinas de ofício* (LEITE, 2010, p. 48).

A segregação foi fisicamente marcada pela existência de salas separadas para os professores de acordo com o curso e disciplina em que atuavam. A separação tinha natureza hierárquica, pois se fundamentava em escala e pré-concepção. Na situação mencionada, o imaginário social e o institucional alimentavam a crença de que o *ensino de ofícios* seria *saber inferior* ao saber técnico.

Em segundo lugar, operava um senso pedagógico comum de que *trabalhos manuais* ou de *artífices* deveriam ser realizados por pessoas da classe mais simples da sociedade. Sem dúvida, o apelo já era em si a base da segregação. Ainda que invisibilizada, tornara-se componente real a ponto de haver espaços físicos distintos para essas duas categorias de professores nos intervalos das aulas (LEITE, 2010, p. 48).

Além disso, a cultura do *antagonismo* dentro da instituição se evidenciava na dualidade *teoria vs prática*. Consoante o referido autor, ao longo do *continuum* histórico da UTFPR, embora o corpo docente tenha sempre se preocupado em transmitir o *saber*, havia no discurso institucional que a escolaridade daqueles com *conhecimento teórico* teria mais valor quando comparada à *prática* de outros¹⁴⁹.

Em verdade, pode-se ressaltar dois traços identitários importantes no âmbito da instituição em questão. Por um lado, é reforçada a *supremacia da teoria à prática* em uma universidade muito fortemente comprometida com a formação profissional do estudante. Nessa ótica, os conceitos em ‘teoria’ e ‘prática’ eram vistos como construtos separados em uma abordagem hierárquica concebida a partir da inferiorização da *prática* tal qual ‘saber-fazer’ como de menos valia perante o ‘saber-saber’ tal qual a *teoria*. Por outro, no esteio da concepção da cisão *teoria e prática* materializada na segregação física entre os professores no início dos anos 50, pressupõe-se o risco da incorporação do traço de favoritismo do saber técnico-

¹⁴⁹ Cf. Corrêa Leite, 2010, p. 48.

tecnológico e das ciências exatas sobre as Humanidades, como o caso do curso de Letras, quando considerada a gênese epistemológica da UTFPR-CT.

Diferentemente do que se possa pensar, o conceito de *universidade tecnológica*¹⁵⁰ está ainda em construção no Brasil. A esse respeito, Lima Filho (2006) afirma que a classificação “tecnológica” remete a uma *especialização* ou uma *especificidade* ao campo do conhecimento.

Quanto à *tecnologia*, os discursos e concepções podem operar pelo menos de duas maneiras. Por um lado, podem caracterizar a especificidade do saber como reducionismo, o que resulta no predomínio de uma perspectiva instrumental do ‘estritamente tecnológico’. Por outro, a tecnologia pode ser vista de uma forma mais ampla e de uma perspectiva mais relacional, ou seja, quando se submete a sociabilidade à dimensão tecnológica, segundo Lima Filho (2010, p. 37). Quanto ao termo tecnologia em relação a UTFPR-CT, é igualmente interessante pensar no conceito ‘tecnologia’ em uma universidade que se tornou ‘não só tecnológica, mas também’.

Por isso, pode soar avessa à noção semântica da *universalidade* do saber. Essa pressuposição se fundamenta na crença de que “ a universidade é uma instituição social que, com autonomia, trata da *universalidade* e *universalização* dos saberes buscando constituir-se como o espírito crítico de seu tempo e de sua sociedade a partir de uma concepção de *totalidade*” (LIMA FILHO, 2006 p. 36) em vez de uma especificidade técnica ou profissional, por exemplo.

Pertinentemente, cabe mencionar que a negação ou afirmação de leis, políticas e sentidos de conceitos dependem significativamente de forças sociais em disputa. Tal fato reitera a relevância da indagação acerca da identidade de uma universidade tecnológica em andamento aqui.

Com efeito, não se pode inferir que a UTFPR-CT seja intransigente e avessa a mudanças. Sua identidade metodológica no início tinha uma característica tradicional de não oferecer turmas mistas. No entanto, ainda que no início só aceitava meninos, por volta de 1950 passou a aceitar meninas, a quem cabia somente alguns cursos, como o de *Corte e Costura*, exclusivamente feminino, pois não exigia força física nem raciocínio elaborado, tal qual a área tecnológica (LEITE, 2010, p. 48).

¹⁵⁰ Apesar de não ter nascido ‘tecnológica’ a UTFPR-CT é a única universidade tecnológica no Brasil.

Há de se admitir que a crença da superioridade do ‘homem vs mulher’ fez parte das crenças docentes e discentes, mas esse fato, ainda que incorporado à marca histórica da instituição em questão, não há a certeza seja de que ela se mantenha na contemporaneidade, seja de que ela tenha se desconstruído completamente.

Para efetivar as mudanças da concepção da importância da formação universitária holística, o *currículo* foi gradativamente revelando uma preocupação com a formação integral do indivíduo, a qual se realizou inicialmente por meio da inserção de modalidades esportivas e de caráter artístico.

Nessa concepção educacional, o objetivo da escola seria ampliar o conhecimento e as opções dos alunos sem se fixar unicamente na área tecnológica. Dessa forma, o aluno podia crescer como indivíduo e, paralelamente, alcançar a realização individual e integração social, dois aspectos complementares do processo de ensino e aprendizagem em qualquer segmento.

Com isso em mente, o Ensino Técnico juntamente com o Ensino Geral devia “assegurar o desenvolvimento da personalidade, do caráter, das faculdades de compreensão, de julgamento, de expressão e de adaptação.” (LEITE, 2006, p. 74).

Vale lembrar que dentre os eventos humanísticos promovidos pela ETFPR cita-se a implantação do Clube de Línguas em 1967, o CALEM, cuja trajetória se baseia no fomento de intercâmbio e acordo com americanos e franceses e que, sem dúvida, funcionou como pilar para a internacionalização, ainda mais quando considerada a criação do curso de Letras em 2008.

Aliás cabe ressaltar que no âmbito da internacionalização, a UTFPR-CT teve um interesse na área industrial. Uma das precursoras na assinatura de convênios e de parcerias empresariais, as primeiras deliberações relativas à internacionalização institucionais ocorreram em meados do século XX na área de formação profissional. Em 1946 ocorre a primeira iniciativa de *internacionalização* sob a forma de um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo de formar professores para atuar no ensino industrial.

Para a regulamentação dos contratos interculturais e implementação das iniciativas, criou-se a Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI). Por intermédio dela, os *Estados Unidos* enviavam ao Brasil especialistas para o desenvolvimento desse tipo de ensino. Da mesma forma, uma instituição americana

recebia professores e técnicos brasileiros para serem treinados em seus centros de estudos.

Também nos anos 50, em conjunto com uma comissão formada pelo chefe da Divisão do Ensino Industrial do MEC¹⁵¹, o superintendente da CBAI participou da decisão pela criação do já mencionado Centro de Pesquisa e Treinamento de Professores (CPTP), aberto em meados 1957 e sediado na Escola Técnica de Curitiba.

O CPTP tornou-se o projeto primordial da CBAI para o Brasil. As aulas eram ministradas por um técnico americano, acompanhado de um tradutor, e por um professor brasileiro, *counterpart*¹⁵², que contava com a assistência do técnico americano, mas era responsável pelo planejamento do curso e preparo das aulas. Participavam dos cursos, com duração média de nove meses¹⁵³, professores, técnicos e instrutores de escolas federais, estaduais e municipais, do SENAI e entidades convidadas.

Em verdade, cerca de 80% desse público não eram professores. Eram pessoas¹⁵⁴ que almejavam o magistério e, para isso, deviam passar por um treinamento. Esse fato fez com que em 1960 o CPTP tivesse seu nome alterado para Curso de Formação de Professores para melhor caracterizar o perfil dos cursistas.

Essa fase compreende um processo de internacionalização no qual há uma relação assimétrica e de treinamento dos brasileiros. Por tal razão, a dinâmica caracteriza uma ‘internacionalização passiva’. O docente brasileiro recebia conhecimento dos estadunidenses como receita de aumento de qualidade em uma configuração na qual não havia troca. O primeiro período do decênio de ação dessa Comissão, entre 1946-1956, fez as matrículas subirem exponencialmente na escola técnica brasileira.

¹⁵¹ Órgão criado em 1953 pela Lei nº 1920, paralelamente ao Ministério da Saúde. Vale lembrar que na UTFPR-CT a Educação era gerida pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio até aqui.

¹⁵² Em português: contraponto, contraparte.

¹⁵³ Entre 1958 e 1959 os cursos tinham a duração de 8 meses (abril a novembro) e a partir de 1960 passaram a durar 9 meses.

¹⁵⁴ Aqui um esclarecimento: na fonte de referência a palavra era ‘homens’ e não ‘pessoas’ conforme usei. Posso inferir que a escolha de ‘homens’ no texto original designava pessoas do sexo masculino, mesmo. Isso porque o Liceu era só para meninos. Mais adiante, quando se descreve os cursos na Escola Técnica há a preocupação de afirmar que “na escola não havia turmas mistas”, ou ainda que “quando se tratava de cursos relacionados a trabalhos que exigissem força ou pertencessem à área tecnológica-neste caso também envolvendo noções tidas como elaboradas – então o assunto era específico ao universo masculino” (LEITE, 2010, p. 48).

Em termos do cenário político de internacionalização, ainda que ambos os países da CBAI pertenciam ao ‘Sul Global’, o modelo realizado à época parece repetir um modelo outrora praticado na relação *colonizador vs colonizado*, o que remete ao conceito de ‘neocolonização’ (BAUMANN, 1999) para se referir à relação estadunidense com os países latinos em geral.

Sobre o assunto, Santos (2011, p. 49) declara que para os países periféricos e semiperiféricos, tal qual o Brasil, “o novo contexto global exige uma total reinvenção do projeto nacional sem a qual não haverá reinvenção da universidade como forma de fugir da globalização neoliberal”.

Em verdade, a atuação e o impacto de universidades globais dos Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia na economia do conhecimento são indícios dessa *neocolonização* sob a forma de um *colonialismo* da terceira geração que tem, neste caso, por protagonista as colônias do colonialismo de segunda geração (SANTOS, 2011, p. 49).

O primeiro convênio de cooperação internacional foi firmado em 1985 entre o CEFET-PR com o Ministério de Educação do Paraguai. Previa treinamento de profissionais da área administrativa do ensino, além de estar aberto a professores de disciplinas técnicas.

Por sua vez, a *Diretoria de Relações Interinstitucionais* (DIRINTER) foi institucionalizada em 2000. Essa diretoria mantinha um programa de intercâmbio de estudantes e professores do Brasil para o exterior e vice-versa. Por meio desse programa, iniciado de modo assistemático entre 1988 e 1989, foram estabelecidos os primeiros contatos com uma escola da Alemanha. Em seguida o *Departamento de Construção Civil* aderiu à proposta. A iniciativa desses professores gerou novos contatos nos demais departamentos do então CEFET-PR.

Nessa razão, a demanda de convênios levou à criação da Assessoria de Relações Interinstitucionais (ARINT). No início do programa, os estrangeiros que vinham ao Brasil nem sempre encontravam lugar para morar. Por isso, hospedavam-se em residências de professores ou mesmo de coordenadores da referida Assessoria.

Ainda assim, em 2010, a DIRINTER já tinha acordos firmados com onze instituições da Alemanha, quatro da França, duas da Espanha, três dos Estados Unidos, duas do Japão, uma de Portugal e duas da Argentina (LEITE, 2010, p. 89).

Como já observado, o convênio com empresas estrangeiras é estratégia importante de internacionalização na UTFPR-CT.

Como exceção à pesada burocracia institucional, cita-se a dupla diplomação como exemplo do que se está desenvolvendo na UTFPR-CT para o enxugamento de entraves burocráticos. Antigamente a PROREC oferecia programas curtos de mobilidade com duração de 6 meses, com a validação de disciplinas.

Entre 2001 e 2002, houve a primeira iniciativa de um programa de dupla diplomação em *Engenharia Mecânica* com a Universidade de Compiègne na França que resultou na visita de uma comitiva francesa à UTFPR-CT. Na sequência, um grupo foi à França para visitar três universidades tecnológicas francesas em Compiègne, Troyes e Belfort, respectivamente.

Cabe ressaltar que a missão à França motivou iniciativas de se pensar publicações conjuntas, uma ação imprescindível no panorama da internacionalização internacional. Houve uma parada nas ações internacionais de 2004 a 2014 por motivos internos.

Felizmente, inaugurou-se uma nova fase da internacionalização como processo na UTFPR-CT com a retomada de ações em 2014 quando o Assessor de Relações Internacionais foi a Portugal em visita a universidades tecnológicas. Com o estreitamento da relação com esse país, houve a necessidade de se entender o sistema europeu.

Cabe lembrar que a Europa é membro do Acordo de Bolonha, o qual foi criado a partir da criação da Comunidade Europeia (CE). Segundo esse tratado o aluno poderia transitar entre universidades europeias a ele filiadas, sem a necessidade de um processo de revalidação de diploma. Além de Portugal, constam Itália, Alemanha, França e Espanha entre os países signatários do referido acordo.

Uma grande ação de internacionalização foi concretizada por uma missão formada de coordenadores foi ao Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Havia a possibilidade de convalidação, ainda que esse não era o foco da maior parte do grupo. Os participantes da missão estavam majoritariamente interessados na experiência intercultural e acadêmica. Ainda assim, a assinatura do acordo com o IPB gerou a necessidade de a UTFPR-CT rever critérios de convalidação.

Impulsionado por ações de internacionalização na universidade em questão, o primeiro grupo discente foi a Portugal também em 2014. Alunos de Engenharia de Alimentos do campus Medianeira foram ao IPB. Diferentemente do

que se imaginara inicialmente, a língua utilizada para as aulas foi o inglês, haja vista o grande número de alunos estrangeiros procedentes de países como a China, Dinamarca, entre outros países europeus. Isso quebrou a expectativa de a UTFPR-CT não precisar da ênfase no aprendizado da referida língua inglesa em solos em que a língua oficial era o Português.

Se a língua delineou uma barreira, duas outras dificuldades se pronunciaram. A primeira se evidenciou nas mudanças necessárias à internacionalização curricular no concernente à nomenclatura e duração dos cursos. O que em Portugal era licenciatura, no Brasil designava-se bacharelado. Por sua vez, o que no Brasil chamava-se *Licenciatura*, em Portugal correspondia à *Formação de Professores*. Por sua vez, a segunda se referia a ajustes de carga horária. Na Europa, os alunos ficam menos em sala e muito da carga horária é cumprida fora de sala com pesquisa, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde o número de aulas é supostamente referente ao tempo em sala de aula uma vez que o tempo extraclasse não é incorporado à carga horária total da disciplina.

No entanto, a necessidade de alinhamento curricular não trouxe somente desafios. A iniciativa de começar o movimento de internacionalização do currículo resultou do envolvimento com as práticas institucionais de *dupla diplomação*. Além dessa, dentre as vantagens dos trâmites de assinatura de acordos de dupla diplomação, citam-se o contato com a língua inglesa, meio de contato comprovado na internacionalização mesmo pelos portugueses, e o desenvolvimento de habilidades e competência nos alunos da UTFPR-CT, como a autonomia por exemplo, em um padrão de educação menos paternalista e bancário.

Aqui cabe a reflexão de que uma marca semântica relativa à convalidação na referida institucional parece privilegiar processos de validação que levam em conta o conteúdo estudado e a carga horária disciplinar. Posto isso, é relevante mencionar a tendência de o número de horas a ser validado contemplaria somente a carga horária do aluno em sala de aula.

Nesse esteio, o tempo fora de sala dispendido em pesquisa ou estudo não seria considerado na validação. Não surpreendentemente, tal aspecto precisou ser discutido e revisto profundamente para sofrer ajustes frente a acordos de Dupla Diplomação com o IPB e com universidades francesas. A solução institucional foi eleger a competência do aluno como critério de equivalência. Porém, admite-se que esse processo de alinhamento curricular está ainda no início.

Ademais, há duas frentes na percepção das políticas de internacionalização. Uma envolve a informação das características educacionais vigentes em outros países com os quais pretendem-se parcerias e acordos. Outra é o aprendizado de que as políticas sejam um procedimento. Em outras palavras, uma política institucional redigida e elaborada de forma que as pessoas possam entendê-la e aderir a ela. Não há ainda um formato-pronto.

Um ponto frágil de acordos é que o número de alunos que saem é bem maior do que os que vêm à UTFPR-CT, aliás muito em conformidade com a internacionalização passiva comentada anteriormente. A estatística de 2018 apontou, aproximadamente, 70 alunos com Dupla Diplomação em Portugal e na França. Em contrapartida, aproximadamente 10 alunos foram recebidos no total nos campi, sendo que sete alunos do Campus Ponta Grossa e três, do Campus Medianeira.

Além da língua estrangeira e da convalidação curricular, há outros desafios ao processo de internacionalização. Reconhece-se que este é ainda um processo em construção e que se vai contornando os problemas em busca de soluções. Outro percalço foi o trâmite burocrático de incluir um aluno estrangeiro como aluno regular em uma universidade pública federal de entrada pelo ENEM, ou seja, sem processo seletivo tradicional.

Lembra-se que a solução para esse problema foi a mudança do regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da Universidade, incluindo neste regulamento a dupla diplomação como recurso para tal aluno.

Com efeito, existem processos seletivos internos específicos já consagrados para alunos ingressantes nos cursos de graduação da universidade. Analogamente, há alunos de outros países que são capitaneados, por exemplo, pelo *Ministério de Relações Exteriores*, como é o caso dos alunos do PEC-G, na sua maioria alunos procedentes de países de Terceiro Mundo, principalmente África e América Latina.

Nesse caso, a seleção é feita pelo referido Ministério. Em verdade, para esse aluno ser recebido na UTFPR-CT, é preciso fazer a graduação inteira na instituição. Se um aluno volta ao Brasil com o título de mestre em Portugal, por exemplo, o título não é reconhecido. A avaliação e a validação de créditos são complicadas, conforme já mencionado anteriormente.

Certamente as crenças identitárias que permeiam as ações de internacionalização e suas marcas semânticas tal como incorporadas aos conceitos em uso nas práticas interculturais têm informação importante que podem auxiliar o

andamento do processo de internacionalização, o que traz reflexo tanto aos currículos como à validação de disciplinas e ao fechamento de acordos nacionais e internacionais.

No esteio dos documentos oficiais institucionais que podem informar sobre os discursos da internacionalização, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência na UTFPR-CT é fonte legitimada e objeto de referência de destaque na pesquisa. Por tais razões, a próxima seção vai tratá-lo em mais detalhes acerca de políticas de internacionalização e mobilidade acadêmica.

3.3 O PDI E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O teor de uma universidade, conforme o PDI 2018-2022¹⁵⁵ da UTFPR-CT, declara que toda instituição universitária:

Deve ser pensada, e assim agir, como um espaço privilegiado de formação humana, de reflexão crítica e de produção, acumulação e socialização de conhecimentos que almejem à construção da cidadania, à autonomia, ao livre arbítrio e à dignidade humana. Assim, a educação superior deve ser considerada como patrimônio público, à medida em que exerce funções de caráter político, ético e humano, que, em Projeto Político-Pedagógico Institucional, muito ultrapassam a mera função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para o mercado de trabalho. Essa função pública é a essência da Universidade na responsabilidade social (PDI 2018-2022, p. 50-51).

Segundo o documento em questão, a gestão administrativa e acadêmica em uma instituição com estrutura multicampi como a UTFPR-CT tem como meta, no seu planejamento e no cotidiano institucional, a coexistência entre a integração e a autonomia.

Em vista disso, a integração é operacionalizada pelo esforço contínuo da construção de políticas comuns e por meio da definição de políticas e diretrizes institucionais nas áreas de ensino, pesquisa, pós-graduação, extensão e gestão administrativo-financeira. Para isso, como consta do referido PDI (2018-2022, p. 50-

¹⁵⁵ Disponível em:

<http://portal.UTFPR-CT.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/pdi/pdi-2018-2022>.

Acesso em: 19 out. 2019.

Este documento é central para todo este segmento em face da pertinência dos dados abrangentes acerca do processo de internacionalização na UTFPR-CT que traz e da legitimidade institucional e legal na qual se fundamenta.

51), desde o ano 2000, a universidade implantou um modelo sistêmico de organograma no qual a gestão institucional, seja ela administrativa ou acadêmica, atua sob forma matricial sobre o gerenciamento da referida estrutura.

Estratégico ao processo de Internacionalização, o cargo de Assessor de Relações Internacionais consta do documento a partir do PDI 2009-2013 (p. 2). Atualmente a UTFPR-CT mantém um escritório de Relações Internacionais que responde diretamente à. Para a instituição, consoante o referido documento, a internacionalização da instituição tem por finalidade a cooperação com instituições e centros de pesquisa no exterior, além do intercâmbio de discentes, docentes e funcionários da universidade.

As atividades de interação institucionais e internacionais (PDI 2018-2022, p. 120) são fundamentais para que a UTFPR-CT caminhe rumo ao seu objetivo de se tornar uma Universidade de Classe Mundial¹⁵⁶. Dessa forma, essa instituição tem buscado fortalecer as parcerias com organizações nacionais e internacionais. Contudo, a internacionalização parece ser a força motriz para as ações delineadas bem como um recurso promissor para pertencimento à referida classe.

Em termos de acordos e programas de internacionalização, a universidade em questão mantém em sua página inicial um ícone sob o título *Internacional*, referindo-se à gerência desse contexto. De fácil navegação, a informação vem subdividida em cinco subitens afins, nomeadamente, *Mobilidade*, *Cooperação*, *Idiomas*, além de *Editais* e *Eventos*.

Deles, destaco cinco tópicos dentro dos dois primeiros subitens pelo fato de tais segmentos contemplarem informação no concernente à mobilidade, intercâmbios e acordos que pode ser útil em estratégias motivadas por iniciativas e ações de internacionalização.

Posto isso, o primeiro tópico a ser abordado será a ‘parceria entre países’. A instituição forma uma rede de 30 países parceiros em cinco continentes.

Em relação ao *Programa de estudantes internacionais*, a Figura 5 mostra dados importantes de 2018 em relação à mobilidade estudantil em termos dos países de destino e a quantidade de alunos recebida em cada um deles, respectivamente.

¹⁵⁶ Vide Quadro 11 para mais informação acerca dos critérios para o alcance da Classe Mundial.

FIGURA 5 - PAÍSES QUE RECEBERAM ALUNOS EM MOBILIDADE E RESPECTIVOS NÚMEROS



FONTE: Relatório de Gestão Institucional 2016-2010, p. 79.

Ainda em relação à mobilidade, a Figura 6 especifica o número e os países que enviaram alunos à UTFPR conforme dados do mesmo relatório de gestão institucional.

Cabe dizer que o Programa de Dupla Diplomação da UTFPR encontra-se em expansão, na medida em que nos diversos campi têm ocorrido ações para o estabelecimento de acordos com instituições estrangeiras, principalmente europeias, destacando-se neste contexto os Institutos Politécnicos de Portugal e as Universidades Tecnológicas da França. Em 2018 foram enviados 258 estudantes em mobilidade para 12 países distintos. Cabe ressaltar que 146 alunos da UTFPR estão em atividades de dupla diplomação em Universidades estrangeiras.

FIGURA 6 - PAÍSES QUE ENVIARAM ALUNOS À UTFPR EM MOBILIDADE EM 2018 E SEUS NÚMEROS



FONTE: Relatório de Gestão Institucional 2016-2010, p. 80.

Na sequência, como parte da estratégia *Internacionalização do Ensino* apresentado no Quadro 4, pode-se especificar os itens em relação ao que acontece na instituição. Há ênfase institucional na promoção de intercâmbios de pessoal, programas de estudo no exterior, diplomas conjuntos, centros especializados em línguas estrangeiras e estudos culturais conforme narrativas dos participantes com informação disponível na aba 'Internacionalização' na página inicial da UTFPR-CT, além de bem ilustrado na Figura 4.

A terceira estratégia diz respeito à *Internacionalização da Pesquisa*. Neste item, ressalta-se na UTFPR-CT, o vínculo internacional com empresas e universidades tecnológicas e programas de intercâmbio, item também contemplado na referida Figura 4. Aliás, as estratégias supracitadas e exemplificadas têm sua origem em ações cujas deliberações da universidade como sistema registrados no relatório de gestão de 2016- 2020 como forma de a Pró- Reitoria e Pós-Graduação visibilizar e reiterar compromissos pró-internacionalização na UTFPR-CT como especificado no Quadro 13.

QUADRO 13 - AÇÕES DA UTFPR-CT PARA A GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DE 2016-2020

Nº	Ação	Cronograma	Responsável	Andamento
2	Expandir e consolidar os cursos de pós-graduação, objetivando melhores notas na Capes associando ações de internacionalização.	Permanente	PROPPG	
3	Intensificar a inserção de novos pesquisadores nos programas de pós-graduação	Permanente	PROPPG	
4	Estimular o uso compartilhado de laboratórios e equipamentos em empresas para condução de pesquisas	2018	PROPPG	Realizado
5	Criar um portal para divulgação de pesquisas, em inglês, da UTFPR	2020	PROPPG DIRCOM	
6	Estimular o afastamento para pós-graduação e licença capacitação no exterior	2017	PROPPG	Realizado
7	Incentivar a publicação qualificada	Permanente	PROPPG	
8	Incentivar a pesquisa para a promoção do desenvolvimento local e regional	Permanente	PROPPG	

Em relação a instituições parceiras e convênios, no ano de 2019, a relação formal estabelecida pela UTFPR-CT com IES estrangeiras conta com uma carteira de pouco mais de 50 (cinquenta) convênios internacionais assinados com 30 países em todo o mundo, sendo a maioria com países europeus, em números significativos com a França, Alemanha e Espanha. Pertinentemente, o Apêndice1 fornece informação relativa do alcance do enredamento de países e a instituição em estudo ao especificar as instituições parceiras em 10 países europeus¹⁵⁷, alinhadas aos respectivos projetos e programas, sua abrangência e vigência.

Em termos da abrangência dos projetos e programas em parceria, a prevalente diz respeito ao *intercâmbio de pesquisadores e estudantes*, seguido de perto pelo *incentivo à pesquisa conjunta*. Aparecem em frequência decrescente a (1) organização, colaboração e participação em eventos acadêmicos e científicos; (2) os cursos de curta duração, programas, projetos e atividades de graduação e pós-graduação, (4) cotutela de teses; (5) estágios; (6) projetos de desenvolvimento

¹⁵⁷ Os países europeus são, em ordem alfabética, nomeadamente, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Irlanda, Itália, Polônia e Portugal.

tecnológico; (7) estudos sobre a gestão institucional; (8) publicações conjuntas; (9) consultorias; (10) intercâmbio de informações; (11) formação de redes temáticas; e (12) projetos de desenvolvimento de processos e produtos para aplicação nas comunidades (PDI 2018-2022).

Dentre as iniciativas à internacionalização, os acordos de dupla diplomação¹⁵⁸ exercem papel de notável atratividade na medida em que parecem agregar mais valia ao processo sob a ótica institucional e funciona como meio legal de facilitar a burocracia do alunos em mobilidade internacional entrando na universidade, como já comentado, A UTFPR-CT possui acordos de dupla diplomação assinados com instituições da Argentina, França, Itália, Portugal e Reino Unido. Na sequência, o Quadro 14 oferece informação acerca de programas de dupla diplomação oferecidos no campus Curitiba¹⁵⁹.

A UTFPR-CT faz parte de redes e associações como estratégia facilitadora no processo de internacionalização. De forma geral, a filiação institucional, sob a responsabilidade do Diretor de Relações Internacionais, visa a um fortalecimento da educação tecnológica, técnica e politécnica como instrumento fundamental para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da globalização.

O Escritório Internacional coordena o processo de assinatura dos acordos de cooperação¹⁶⁰ entre a UTFPR-CT e instituições de ensino e/ou pesquisa estrangeiras¹⁶¹. Os acordos podem resultar de relações de cooperação desenvolvidas pelo próprio Escritório Internacional, por departamentos acadêmicos, programas de pós-graduação, por laboratórios, grupos de pesquisa ou mesmo podem ser conduzidos e liderados por servidores individualmente.

¹⁵⁸ A dupla diplomação é o processo que possibilita o afastamento temporário do estudante para estudo em instituições estrangeiras conveniadas, seguindo um Plano de Estudos previamente acordado entre as coordenações de curso, para então receber dois diplomas, de ambas as instituições.

¹⁵⁹ A lista completa de programas de dupla diplomação nos outros *campi* da UTFPR-CT consta do Apêndice 2.

¹⁶⁰ Como evidencia do escopo do trabalho executado vide um tutorial elaborado pela UTFPR-CT intitulado Como estabelecer uma parceria disponível em: <http://portal.UTFPR-CT.edu.br/internacional/cooperacao/estabelecer-parceria>. Acesso em: 19 out. 2019.

¹⁶¹ Acordo baseado no Parecer Referencial N° 05/2016/LB/PF-UTFPR-CT/PGF/AGU.

QUADRO 14 - ACORDOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO DISPONÍVEIS NO CAMPUS CURITIBA

PAÍS	UNIVERSIDADE	CURSOS
FRANÇA	<u>Université de Technologie de Compiègne</u>	Engenharia Mecânica
	<u>Université de Technologie de Troyes</u>	Engenharia Mecânica Engenharia de Produção
	<u>Université de Lorraine- Telecom Nancy</u>	Engenharia de Computação Engenharia Eletrônica
	École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes	Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais
	<u>Institut National des Sciences Appliquées De Lyon</u>	Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, Engenharia da Computação
	<u>Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse</u>	Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrônica, Engenharia da Computação, Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos
ITÁLIA	<u>Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia</u>	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Informática Industrial/ Curitiba
PORTUGAL	<u>Instituto Politécnico de Bragança</u>	Engenharia Civil
	<u>Instituto Politécnico do Porto</u>	Engenharia Eletrônica
	<u>Instituto Politécnico de Portalegre</u>	Comunicação Organizacional ¹⁶²
REINO UNIDO	<u>University of Nottingham</u>	Programa de Pós-Graduação em Engenharia Mecânica e de Materiais.

FONTE: a autora com base no portal da UTFPR.(Acesso em: 20 maio 2019)

Quando em rede, a cooperação técnica de docência e de extensão universitária se torna mais perceptível e proveitosa. Sem dúvida, atividades concretas de intercâmbio de experiências de cooperação nacional e internacional funcionam como instrumento para aprimoramento do ensino desde que estimulem boas práticas de gestão da responsabilidade social, ambiental e de qualidade acadêmica, sempre em consonância tanto com os valores e a missão como a visão da UTFPR-CT. Como resultado do efetivo esforço de sua inserção no cenário internacional, essa universidade integra redes internacionais que constam no Quadro 15 a seguir.

¹⁶² É interessante notar que um desses acordos está em nível de ensino médio no curso de Comunicação Organizacional.

QUADRO 15 - REDES E ASSOCIAÇÕES PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA UTFPR-CT

AUIP	<i>Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado</i>
FAUBAI	Brazilian Association for International Education
GCUB	Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras
UDUAL	<i>Unión de Universidades de América Latina y el Caribe</i>
RUTPAL	<i>Red de Universidades Tecnológicas e Politécnicas de América Latina y el Caribe.</i>
LuMont	Rede de Investigação de Montanha da Lusofonia;
AULP	Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

FONTE: a autora com base no PDI (2018-2022).

Além dessas parcerias, a UTFPR-CT pleiteou o ingresso na *Asociación de Universidades Grupo Montevideo*, a qual é uma rede de universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

Em termos de mobilidade estudantil há iniciativas bem delineadas. O *Quadro 16* lista dez exemplos de programas e acordos disponíveis. Na sequência, **cada um deles será brevemente comentado na sequência.**

O programa **MARCA** é promovido pelo Setor Educacional do MERCOSUL para incentivar a integração regional. Esse programa contempla o recebimento de alunos estrangeiros na UTFPR-CT. Além disso, possibilita que estudantes matriculados em cursos acreditados no Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL)¹⁶³ possam realizar um semestre de mobilidade acadêmica em outro curso acreditado.

Desde 2015 o programa funciona baseado em projetos de cooperação universitária entre Instituições de Educação Superior sul-americanas quais sejam da Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile. Para aplicar ao MARCA, a universidade deve possuir cursos com acreditação vigente, com o objetivo de desenvolver o intercâmbio de estudantes e professores de graduação. Os estudantes recebem da CAPES/MEC recursos para compra da passagem, contratação do seguro de saúde internacional e auxílio-instalação, além de uma bolsa mensal do governo do país de destino.

Por sua vez, o MEI é uma estratégia que possibilita o afastamento temporário do estudante para estudo em instituições estrangeiras conveniadas, prevendo que a conclusão do curso se dê na UTFPR-CT.

Por meio do BRAFITEC, a *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) oferece fomento a projetos conjuntos entre instituições

¹⁶³ O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) é resultado de um Acordo entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, homologado pelo Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL pela Decisão CMC nº 17/08. O sistema executa a avaliação e acreditação de cursos universitários. É gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL.

brasileiras e francesas, estimulando parcerias universitárias em nível de graduação na área de Engenharia. Os projetos podem envolver missões de trabalho, no caso de docentes, e missões de estudo, no caso de estudantes de graduação.

QUADRO 16 - SIGLAS E PROGRAMAS E ACORDOS E PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA NA UTFPR-CT

ABREVIATURA	PROGRAMAS, ACORDOS E PROGRAMAS DE MOBILIDADE ACADÊMICA
1.MARCA	Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados
2.MEI	Mobilidade Estudantil Internacional
3.BRAFITEC	Brasil France IngénieurTechnologie
4.PAEC OEA-GCUB	Acordo de Cooperação firmado no ano de 2011 entre a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)
5.PMPF	Programa Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica
6.PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
7.PROPAT-BRASIL-MÉXICO	Programa de Bolsas de Pós-graduação em Pecuária e Agricultura Tropicais Brasil-México
8.	Acordos de Dupla diplomação
9.	Estágio Internacional
10.	Estágio Linguístico Culturais

FONTE: a autora com base no PDI (2018-2022).

O Programa de Alianças para a *Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil - PAEC OEA-GCUB)* é resultado da cooperação entre a *Organização dos Estados Americanos (OEA)*, a *Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS)* e o *Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB)*, com apoio da *Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE)*.

Esse programa de alianças constitui uma das mais importantes iniciativas de cooperação regional no âmbito educacional para o desenvolvimento da América Latina e do Caribe e tem como principal objetivo contribuir para a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da formação de estudantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. O Programa é destinado a cidadãos dos 34 países membros da *Organização dos Estados Americanos (OEA)*, exceto o Brasil.

São selecionados estudantes de alto nível acadêmico, com trajetória de liderança e com elevado potencial de impacto em seus países de origem. Esses profissionais vivenciam o intercâmbio científico e cultural, por meio da mobilidade acadêmica, e retornam aos seus países de origem com a missão de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade em que estão inseridos.

Coordenado pela *Organização de Estados Ibero-americanos* (OEI), o PMPF tem como finalidade possibilitar a mobilidade de estudantes universitários em cursos de formação de professores, licenciaturas, por meio de acordos de cooperação entre governos ibero-americanos e instituições de educação superior dos países envolvidos no programa.

Por meio do PEC-G, a UTFPR-CT recebe pessoas de países *em desenvolvimento* para a realização de um curso de graduação completo, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério de Relações Exteriores (MRE) em diferentes instâncias. São 26 países participantes da África, 25 da América Latina e Caribe e nove da Ásia¹⁶⁴. Pertinentemente, o Apêndice 3 apresenta a lista completa desses países.

O governo do México, por intermédio de sua representação diplomática em Brasília, o *Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia* (CONACYT¹⁶⁵) e o *Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras* (GCUB), com o apoio da *Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil*, decidiram promover um projeto de qualificação profissional de estudantes mexicanos, oriundos de minifúndios ou terras comunais, por intermédio do PROPAT-Brasil-México. Para tanto, os alunos são selecionados para mobilidade internacional por um semestre em universidades parceiras do GCUB no México. Eles recebem auxílio da universidade de destino para alimentação e alojamento ao passo que a passagem aérea é custeada pela UTFPR-CT.

Por sua vez, a *Dupla Diplomação* é o processo que possibilita o afastamento temporário do estudante para estudo em instituições estrangeiras conveniadas, seguindo um ‘plano de estudos’ previamente acordado entre as coordenações de curso, para que seja possível receber dois diplomas, de ambas as instituições.

No ‘Estágio Internacional’, os discentes regularmente matriculados em cursos de graduação dentro de programas de intercâmbio universitário na UTFPR-CT podem realizar estágio em empresas no exterior, com a ressalva que obedeçam atentamente aos procedimentos das universidades anfitriãs.

¹⁶⁴ Pertinentemente, o Apêndice 3 apresenta a lista completa desses países.

¹⁶⁵ Sigla conforme o original em espanhol *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*

Em busca de ampliar o alcance de seu processo de internacionalização, a referida instituição tem apoiado a capacitação linguística de seus servidores por meio de 'Estágios linguístico-culturais' em instituições parceiras no país de destino. Nesse estágio, os servidores selecionados fazem um curso intensivo de idiomas e, paralelamente, realizam atividades culturais e acadêmicas.

Há possibilidade de estágios culturais em diferentes idiomas. Em língua francesa ocorreram três edições do estágio oferecidas pela *Université de Technologie de Compiègne*, na França, nos anos de 2014, 2015 e 2016. Por sua vez, em língua inglesa, houve uma edição oferecida pelo *Institute of Technology Tallaght* (ITT) na Irlanda em 2016, onde também se ofertou uma segunda edição em julho de 2018.

Atualmente a UTFPR-CT possui convênios estabelecidos com mais de 92 instituições de 24 (vinte e quatro) países, quais sejam 22 (vinte e dois) com Portugal, 11 (onze) com a França, 9 (nove) com a Alemanha. Cabe destaque para o intercâmbio de estudantes para a França e Portugal, no âmbito da dupla diplomação; enquanto Alemanha, Estados Unidos, Suécia, entre outros, sobressaem-se para mobilidade acadêmica.

Além dos países mencionados, há ações de cooperação técnico-científica com Universidades da América do Sul, por exemplo, *Universidad Nacional de Misiones* (UNAM-Misiones), com o propósito de fortalecimento dos avanços tecnológicos necessários para o desenvolvimento social e econômico regional

A participação nestes programas de mobilidade internacional proporciona ao estudante o enriquecimento técnico-científico. As razões motivadoras dessa participação incluem (1) completar parte do seu curso em outra Instituição, ou mesmo (2) realizar o estágio curricular em indústrias ou empresas estrangeiras, além de (3) ampliar sua autonomia e (4) fortalecer sua formação cultural e humanística.

No âmbito de relações interinstitucionais nacionais, ressaltam-se duas ações. Primeiramente a UTFPR-CT é signatária do convênio de *Mobilidade Acadêmica da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação* (ANDIFES), o que permite o intercâmbio de estudantes com a maioria das universidades públicas brasileiras. Em segundo lugar, no cenário paranaense, a UTFPR-CT firmou um *Termo de Cooperação* com a rede de IES do estado do Paraná, por intermédio da *Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior* (SETI), visando à mobilidade acadêmica.

Quanto a ações de mobilidade no âmbito nacional, em 2017, a UTFPR-CT recebeu dois alunos da 'Universidade Federal de São João del Rey' e da 'Universidade Federal do Pará', respectivamente. Analogamente, enviou seis alunos para a 'Universidade Federal do Rio Grande do Sul', 'Universidade Federal de São Carlos', 'Universidade Federal de Pernambuco', 'Universidade de Brasília' e 'Universidade Federal do Rio de Janeiro', respectivamente.

Nesse mesmo ano, dessa vez no âmbito internacional, a UTFPR-CT interagiu com os estudantes brasileiros e estrangeiros, conforme pode ser observado no *Quadro 17* a seguir. Em verdade, esse *quadro* traz a quantidade de alunos referentes a todos os campi. A intenção é permitir o entendimento da proporção de participação do campus Curitiba (CT) no programa ao longo desse mesmo ano.

Cabe destacar que as chamadas para o *Programa de Mobilidade Internacional* ocorrem regularmente, duas vezes ao ano. Nessa dinâmica, os editais de dupla diplomação são lançados conforme as negociações de datas com as universidades parceiras.

Em 2017, os dados mostram a participação mediana do Campus CT tanto como país receptor como país emissor. A proporção de envio é de menor expressividade se considerado o conjunto de unidades.

Para melhor contextualização desses dados, pode-se pensá-los em relação a propostas e planos delineados no PDI 2013-2017 e continuados no PDI 2018-2022, os quais teoricamente são parâmetros pertinentes à informação constante no *Quadro 18*. Neste, por sua vez, expõem-se os dados referentes à UTFPR-CT relativos à mobilidade no envio e recebimento de estudantes mediante acordos assinados e iniciativas bilaterais da UTFPR-CT.

No PDI 2013-2017, p. 46-47, portanto, as políticas e metas da UTFPR-CT para a expansão de cursos de graduação estão condicionadas aos processos de negociação junto ao MEC e seguem as diretrizes gerais de estímulo ao aumento do número de vagas do ensino superior público federal durante o período de vigência desse documento.

Enquanto consolidação, as metas estão relacionadas com a adequação, a ampliação e a modernização da estrutura universitária existente para a ampliação das ações voltadas para a assistência estudantil, integração da graduação e da pós-graduação.

QUADRO 17 - DESCRITIVO DA ATUAÇÃO DA UTFPR EM AÇÕES DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

		Número total	Distribuição por programa		Distribuição por campus		Distribuição por Destino	
2017-1	Alunos da UTFPR-CT que saíram em mobilidade internacional	46	MEI	23	CP	14	Alemanha	2
			DD	23	CT	9	Argentina	3
					DV	5	Espanha	1
					MD	3	França	5
					PB	5	Japão	1
					PG	7	Portugal	3
					TD	3		4
	Alunos da UTFPR-CT que vieram em mobilidade internacional	14	Distribuição por programa		Distribuição por campus		Distribuição por destino	
			PEC-G	3	CP	1	Chile	1
			MEI	4	CT	6	Colômbia	1
			DD	1	LD	1	Equador	2
			PAEC	6	PG	1	França	1
					PB	5	Gana	1
							Honduras	1
							México	1
							Paraguai	1
							Portugal	4
							Venezuela	1
2017-2	Alunos da UTFPR-CT que saíram em mobilidade internacional	116	Distribuição por programa		Distribuição por campus		Distribuição por destino	
			MEI	44	CM	16	Alemanha	9
			DD	63	CP	11	Argentina	2
			MARCA	2	CT	32	Canadá	2
			PDPF	1	DV	2	Colômbia	1
			Brafitec	1	GP	2	França	1
			DD+ Brafitec	3	LD	2	Itália	1
			Volvo	1	MD	18	Portugal	8
			Eiffel	1	PB	12	Suécia	9
					PG	21		2
	Estudantes estrangeiros que vieram para a UTFPR-CT em mobilidade	13	Distribuição por programa		Distribuição por campus		Distribuição por destino	
			MEI	8	CT	5	Alemanha	4
			MARCA	2	MD	6	Paraguai	3
			DD	3	PB	2	Itália	1
							Argentina	5

FONTE: PDI 2018-2022, p. 120

Além disso, associam-se à melhoria dos conceitos institucionais e dos cursos de graduação, à promoção de ações e revisão curricular nos cursos de graduação com foco na internacionalização, na ampliação das atividades de extensão, em

práticas sustentáveis e empreendedoras, no melhor aproveitamento de vagas e na redução da retenção e evasão dos cursos.

QUADRO 18 - PARTICIPAÇÃO CAMPUS CURITIBA NO ENVIO E RECEBIMENTO DE ESTUDANTES EM MOBILIDADE INTERNACIONAL EM RELAÇÃO AOS DEMAIS CAMPI

	Tipo de mobilidade	UTFPR	Campus CT	Índice de participação
	Nº total de alunos			
2017	Alunos da UTFPR-CT que saíram em mobilidade internacional	162	41	25%
	Alunos da UTFPR-CT que vieram em mobilidade	14	6	42%
	Estudantes estrangeiros que vieram para a UTFPR-CT em mobilidade	13	5	38%

FONTE: PDI 2018-2022, p. 120.

O documento ratifica a crença no papel relevante do estreitamento de relações interinstitucionais internacionais. Como resultado da busca intensa de parcerias, até 2017, a UTFPR-CT dispunha de convênios com mais de 40 instituições de diferentes países, com destaque para o intercâmbio de estudantes para os Estados Unidos da América, França, Alemanha e Portugal. Além dos países mencionados, a meta para o período de vigência do documento era aumentar a cooperação técnica científica com universidades da América do Sul, proporcionando o fortalecimento dos avanços tecnológicos necessários para o desenvolvimento social e econômico regional.

Nessa razão, ainda que timidamente, os resultados de 2017 em termos de mobilidade internacional são visíveis em ações percebidas na UTFPR-CT como um todo. Como exemplo desse resultado, menciona-se a oportunidade de enriquecimento técnico-científico, quer por completar parte do seu curso em outra instituição ou por realizar o estágio curricular em indústrias ou empresas estrangeiras, além de ampliar sua autonomia e fortalecer sua formação cultural e humanística.

Quanto às relações interinstitucionais nacionais, duas ações de internacionalização foram estabelecidas entre 2013 e 2017. A UTFPR-CT se tornou signatária do *Convênio de Mobilidade Acadêmica*, conduzida pela *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (ANDIFES), que articula o intercâmbio de estudantes com a maioria das universidades públicas brasileiras. A outra ação foi a assinatura do 'Termo de Cooperação' firmado com as instituições

públicas de ensino superior do estado do Paraná, por meio da SETI, com vistas à mobilidade acadêmica.

A expectativa de bons acordos e programas, portanto, foi fundante para o estabelecimento de uma meta prioritária de ampliar a internacionalização das atividades da UTFPR-CT, envolvendo intercâmbios de estudantes, e de professores no período entre 2013 e 2017.

Nas parcerias com finalidades não-educacionais, a UTFPR-CT possui suporte em várias entidades nacionais, como na diretoria da *Associação Nacional das Entidades Promotoras e Empreendimentos Inovadores* (ANPROTEC), no *Conselho do SENAI e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial* (SENAC), entre outros. Além desses acordos, a instituição é filiada a vários organismos e associações, como ao *Sistema Brasileiro de Tecnologia* (SIBRATEC), e à *Rede Paranaense de Incubadoras e Parques Tecnológicos* (REPARTE), por exemplo.

Analogamente mereceu destaque o lançamento, no segundo semestre de 2017, do *Programa Engenheiro 3i*, (Indústria, Inovação, Interculturalidade), concebido por meio de cooperação entre UTFPR-CT e a Universidade Tecnológica de Compiègne (UTC)¹⁶⁶.

Esse programa estabelecia que o ‘engenheiro do futuro’ deveria ser capaz de empreender, inventar, prover soluções e liderar, atuando em empresas, em incubadoras de empresa e em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento públicos ou privados, ampliando o escopo e adaptando-se a ambientes heterogêneos e multiculturais, presenciais e a distância.

Num primeiro momento, o Programa envolveu a participação de seis alunos da UTFPR-CT e seis alunos da UTC, que iniciaram as atividades em 2018 conforme planejamento.

Outras iniciativas pontuais decorrentes de parcerias e do trabalho em rede da UTFPR-CT podem ser vinculadas a 2017. A DIRINTER participou do planejamento e organização de várias ações de caráter internacional que contribuem para que a UTFPR atinja a condição de Universidade de Classe Mundial” (PDI 2018-2022, p. 125).

¹⁶⁶ A UTC é uma universidade tecnológica francesa.

Entre elas, cabe destacar primeiramente o envio de duas missões compostas de treze professores para Portugal. A missão dessas iniciativas era a consolidação e avaliação de atividades vinculadas ao processo de *dupla diplomação*. Igualmente relevante foi a recepção de uma comitiva proveniente da Universidade de Tokushima, do Japão. Em verdade, esse encontro culminou na assinatura de um memorando de entendimento entre as instituições.

Nesse esteio, o envio de quatro professores à UTC-França foi estratégico. Esses docentes tinham o propósito de finalizar detalhes do lançamento do 'Programa Engenheiro 3i'. Além disso, não menos proveitosa, releva-se a recepção da missão da Universidade de Limerick, na Irlanda, para divulgação de oportunidades de pesquisa conjuntas (PDI 2018-2022).

Em relação a parcerias futuras, até o ano de 2022, a instituição em questão espera alavancar a recepção de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação. Como meta referencial estabeleceu o número de 200 alunos estrangeiros por ano, ou seja, o equivalente a cerca de um aluno estrangeiro, por curso, por campus.

Adicionalmente, é esperado um desdobramento de ações com vistas ao fortalecimento das parcerias consideradas estratégicas, tais como com a UTC e o IPB. A expectativa é de que, se possível, cada campus desenvolva, pelo menos uma ação com as universidades de referência.

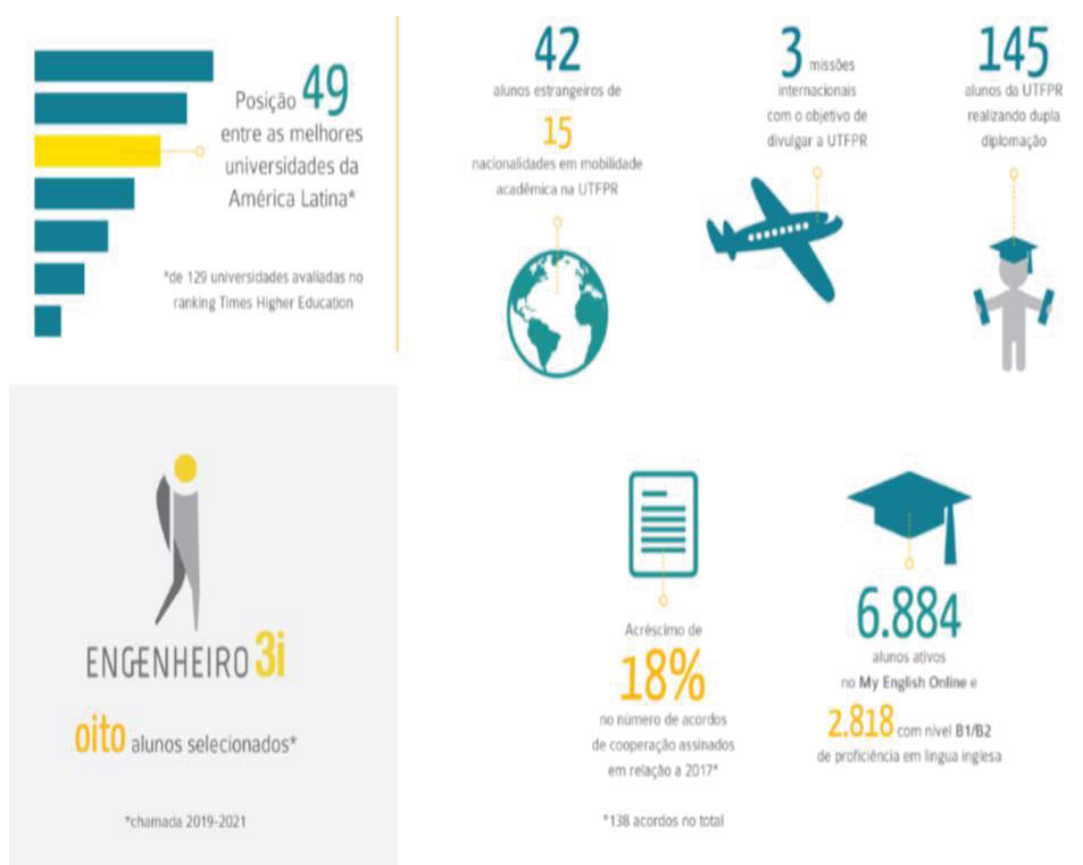
As ações direcionadas à internacionalização na área linguístico-cultural vêm sendo sistemáticas desde 2013. O *Programa Idiomas sem Fronteiras* era promovido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da *Secretaria de Educação Superior* (SESu) e da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Iniciado em 2012 e enfraquecido em 2018, o principal objetivo do Programa foi incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras, assim como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País.

Outro foco era auxiliar no preparo de alunos de curso superior para terem acesso aos programas de mobilidade internacional ofertados pelo Governo Federal. Infelizmente foram suspensas por motivo de contingenciamento de despesas pelo governo federal em meados de maio de 2019, ainda que as turmas em andamento continuarão até o fim do ano.

Na UTFPR-CT, as ações do programa são executadas pelo *Núcleo de Línguas (NucLi)*, que oferece diversas atividades voltadas à proficiência em língua inglesa e desenvolve ações para outras línguas. O *Projeto Idiomas sem Fronteiras (ISF)* e a UTFPR-CT conta com três professores atuando no NuCLI. As ações do NucLI-Isf são direcionadas aos estudantes e servidores da UTFPR-CT.

Também, quando possível, há a colaboração de *English Teaching Assistants (ETAs)*¹⁶⁷. Assim, o ISF-UTFPR-CT atua em diferentes frentes. Está credenciado a aplicar o exame TOEFL-ITP. Oferece tanto o ensino de inglês on-line por meio do *My English on line (MEO)* como o ensino presencial para os estudantes e servidores. Também são organizados, minicursos, oficinas e *conversation clubs*.

FIGURA 7 - DADOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DUPLA DIPLOMAÇÃO, ACORDOS, MISSÕES INTERNACIONAIS, COMANDO DE LÍNGUA INGLESA E POSIÇÃO NO RANKING INTERNACIONAL



FONTE: Relatório de Gestão Institucional 2016-2020, p. 80.

¹⁶⁷ ETAs são alunos de universidades, predominantemente oriundos dos Estados Unidos da América, que vêm ao Brasil para atuar por aproximadamente um ano como estimuladores e facilitadores de contatos linguístico-culturais da /em língua inglesa. Atualmente, há três ETAs na UTFPR-CT.

O destaque que a língua estrangeira vem ganhando pode ser visto ao ser mencionado lado a lado de outros dados relativos à internacionalização tais como Dupla diplomação, acordos, missões internacionais e posição no ranking como mostra a figura 7, que ilustra o Relatório de Gestão 2016-2020.

Composto de 22 macro-objetivos o Eixo 2¹⁶⁸ do *PDI 2018-2022*, intitulado *Desenvolvimento Institucional*, sinaliza a adesão de parte do referido documento à grande meta de internacionalizar a UTFPR-CT, como já mencionado. O Eixo 4, denominado ‘políticas de gestão’, especifica deliberações proponentes do desenvolvimento institucional. Além disso, revela um pouco do organograma da rede de internacionalização na UTFPR-CT.

Interessantemente as decisões são apoiadas pela Pró-Reitoria de Relações Empresariais e Comunitárias (PROREC) e pelas *Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias* (DIRECs). Esta, por sua vez, ativa a *Assessoria de Relações Internacionais* (ARINT), cuja ação acaba por envolver o *Escritório Internacional* na busca de fomento externo às ações que se sistematiza verbalmente como subitem do Eixo 4, supracitado. (*Relatório de Gestão*, 2018, p. 42-3).

Como ‘políticas de captação de parcerias’, foram realizadas visitas técnicas a grupos de pesquisa em universidades internacionais. Assim, ainda conforme o referido *Relatório de Gestão*, foram realizadas visitas técnicas a grupos de pesquisa na *Universidade Tecnológica de Compiègne* na França, *Universidade de Valladolid* na Espanha, Instituto Politécnico de Bragança em Portugal e *Universidade de Jiaxing*, na China. Em todos os casos há interesse mútuo em parcerias para desenvolvimento de pesquisa tecnológica.

O próximo passo será promover a interação entre os grupos das Universidades estrangeiras e os pesquisadores da UTFPR, para alinhar os projetos que podem ser viabilizados. Destacam-se também as diversas atividades de pesquisas em andamento, com Universidades da Suécia, Holanda e Alemanha; bem como, a participação da UTFPR em editais de projetos do MEC.

Vale ressaltar a grande preocupação com o desenvolvimento da área de pesquisa internacional cooperativa e com a capacitação de servidores para os

¹⁶⁸ No PDI-2018-2022 as áreas de planejamento de ações são denominadas Eixos. São cinco: Planejamento e Avaliação Institucional; Desenvolvimento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Gestão e Infraestrutura Física.

processos de internacionalização. Em verdade, espera-se tanto a pesquisa quanto a capacitação incentive intercâmbios com universidades parceiras mencionadas e em outras em diferentes países. Há um esforço da UTFPR-CT de que tal iniciativa seja compartilhada por todos os setores para que a inserção da UTFPR-CT no cenário das grandes universidades internacionais seja cada vez mais promissora.

Nesta razão, para 2022, em alinhamento ao supracitado plano, uma das metas é a de que cada Programa de Pós-graduação *stricto sensu* da instituição tenha, pelo menos, uma parceria com universidade estrangeira de referência, como estratégia para promover o intercâmbio de alunos e pesquisadores.

Por fim, como Panizzi (2002, p. 138), percebe-se um aspecto positivo nas cooperações e acordos internacionais e na elaboração de planos de titulação conjunta e de estágios de amplitude internacional, ainda que permeado de competitividade. Analogamente à autora, admite-se que o processo de *acreditação* e *internacionalização* imbrica riscos.

Estes incluem dimensões organizacionais como o sistema complexo de validação curricular à conta da forte influência cultural que rege o processo de equivalência de disciplinas. Há outros de teor político tal qual a pressão pelos *rankings* universitários pela concorrência assimétrica e, não raramente, percebida como ‘naturalizada’. Agem também a tendência à submissão cultural decorrente do não-pertencimento a setores educacionais do Norte-Global. Isso remete ao círculo ou ao círculo do saber eurocêntrico que acaba por alargar as distância ‘Sul-Sul’, paradoxalmente. Talvez isso seja devido à hegemonia de uma ‘neocolonização’, representada agora pelo padrão ‘estadunidense’ em um novo processo a partir da marca semântica ‘*civilizador vs civilizado*’ ou ainda ‘*européu vs nativo*’ já mencionadas anteriormente.

Nesta razão a referida autora Panizzi (2002, p. 138) assegura a necessidade de os alunos universitários utilizarem as oportunidades de internacionalização com responsabilidade, afirmando que uma alternativa seria o comprometimento em busca de um modelo de gestão sustentada do processo no sentido de menos hierarquia e mais glocalização.

Com efeito, constata-se que a aceitação da diversidade e da alteridade constituem-se como pontos de partida e chegada para o entendimento.

Nessa razão, a UTFPR-CT mediante o PDI tenta prover a sistematização ao deliberar acerca da mobilidade estudantil e docente nos países da América Latina e

demais continentes. Para que a competição traga resultados é necessário que as regras do jogo sejam claras e os princípios da disputa estejam alinhados à dimensão dos recursos da instituição pública em questão, tal qual ficou evidente no PDI (2018-2022) no que diz respeito ao compromisso da UTFPR-CT à importância e posição de destaque da internacionalização, como exposto nas Figuras 5, 6 e 7.

Em relação à perspectiva das iniciativas propulsoras à internacionalização, a análise do PDI delineia um contexto de ações pontuais direcionadas aos servidores da instituição. Vê-se o comprometimento da diretoria e dos órgãos administrativos para dimensionar políticas financeiras e provimento de recursos para que cada as parcerias internacionais se estabeleçam em redes de compartilhamento de experiências.

Ao se implementar o processo de internacionalização educacional em busca de consolidação quer sob a ótica docente, discente ou administrativa, percebe-se a configuração de um contexto acadêmico e pedagógico no qual os papéis dos envolvidos se distribuem randomicamente, ainda que sociopoliticamente performativos.

Com isso em mente, admite-se que tal processo vai impactar seus elementos constituintes de forma desproporcional. A partir dessa possibilidade, o cenário pedagógico da internacionalização pode demandar mudanças paradigmáticas importantes por parte do professor. Dessas, 9 dentre 15 participantes das entrevistas reconhecem um desconforto pelo desafio de adotar o inglês como meio de ensino em sua rotina didática de internacionalização.

Igualmente previsível ao cenário pedagógico da internacionalização é o protagonismo do professor. Seu papel de destaque no processo de internacionalização traz à tona elementos identitários inerentes à interação intercultural e ao uso da língua estrangeira no contexto de ensino e aprendizagem da internacionalização na UTFPR-CT. Surgem, finalmente, as duas pontas do *iceberg* da internacionalização materializadas, por um lado, no cenário pedagógico do professor na internacionalização e, de outro, no uso da língua inglesa como meio de ensino.

Em continuidade, cada uma dessas pontas será abordada em uma seção ainda neste capítulo. Assim, na intenção de mantê-las contíguas, o próximo segmento focaliza a concepção do *fazer-pedagógico* do professor na internacionalização em suas características e desafios que pretendem expor e analisar uma agência docente imbricada em uma dimensão linguístico-pedagógica peculiar. Nessa razão, a

expectativa é de adentrar o cenário pedagógico da internacionalização como *locus* de enunciação propício à problematização de crenças docentes e questões identitárias em um contexto pedagógico de internacionalização.

3.4 O PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO: UMA PONTA DO ICEBERG

Ao professor da internacionalização, cabe a tarefa de agir na urgência e decidir na incerteza, aludindo Philippe Perrenoud (2001), sociólogo especialmente interessado na formação docente. Na verdade, refletir acerca do *fazer-pedagógico* é analisar identidades em constante (des)construção. Contudo, a caracterização da urgência da internacionalização remete a um cenário pedagógico em surgimento no qual o professor é o protagonista.

Um bom ponto de partida para análise desse cenário são as crenças docentes. Indubitavelmente, elas tendem a parecer inadequadas ou não tão eficazes em um cenário didático-pedagógico com a marca semântica da 'interculturalidade' em destaque. Por essa razão, haverá a premência da busca de novos princípios organizadores do conhecimento ou um novo paradigma de pensamento a partir da problematização da rotina pedagógica frente a uma nova configuração.

Para tanto, é necessário analisar o ponto de partida do arsenal de crenças daqueles docentes diretamente envolvidos com o emergente cenário da internacionalização. Para iniciar a discussão, cabe mencionar Perrenoud (2001). Ao analisar o 'fazer-pedagógico', ele constata que a maneira de pensar predominante do docente orienta-se por um paradigma que reduz e fragmenta e, que, portanto, simplifica. Por isso, segundo o autor, é necessário superá-lo. Sua sugestão seria no estabelecimento de novos princípios organizadores do conhecimento, ou um novo paradigma de pensamento para que fossem utilizados frente às situações desafiadoras, posto que diferentes de uma organização pré-estabelecida.

Tal reorganização é extremamente frutífera ao se considerar que a docência articula uma diversidade de saberes. No cenário da internacionalização tal característica se salienta uma vez que enreda desde o conhecimento do conteúdo disciplinar em si, bem como as competências e habilidades pedagógicas específicas e aquelas resultantes da esfera linguística de língua estrangeira. Não surpreendentemente, tal enredamento vai implicar na articulação de mais vetores relativos a considerações de diferentes estilos de aprendizagem discente mediante

impactos de escolhas e crenças docentes em um cenário no qual questões de interculturalidade e cosmovisão tendem a emergir em suas diferentes.

Em contrapartida, ecoando Biesta (2011), não basta pensarmos em saberes diferentes, se não questionarmos as lentes pelas quais estão sendo pensadas as relações entre esses conhecimentos, bem como a relação entre *quem somos, o que sabemos e de onde falamos e nos falam*.

Portanto, para caracterizar a complexidade desse cenário propício ao questionamento, cabe ponderação relativa a dois aspectos relevantes da atuação docente na internacionalização universitária. Um deles é a dimensão pedagógica do magistério de 3º grau na UTFPR-CT enquanto o outro, no âmbito linguístico, examina o cenário didático desse docente em seu vínculo com o uso da língua inglesa como meio de ensino em contexto de internacionalização na referida universidade.

No concernente aos processos de formação e desenvolvimento profissional docente para atuação nos cursos de graduação, o PDI 2018-2022 da UTFPR destaca a relevância de incentivo a processos formativos para a docência universitária, uma vez que, no cenário nacional, a LDB nº 9394/1996, artigo 66, prevê que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (PDI 2018-2022, p. 44), sem que haja, vale mencionar, a exigência de formação específica que habilite o futuro professor para a docência de magistério superior. Em vista disso, a proposição e consolidação de programas institucionais voltados à profissionalização dos professores para a atividade docente ganha magnitude.

À frente da organização desses recomendados processos formativos de professores e da também necessária elaboração de políticas de gestão na UTFPR está o *Departamento de Educação* (DEPEDUC), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) em conjunto com os Departamentos de Educação (DEPED) no campus CT. Em verdade, o conjunto de princípios norteadores para as políticas de graduação no referido campus incluem elementos que vem ao encontro da composição funcional do cenário pedagógico docente na internacionalização. Portanto, institucionalmente, pressupõe-se que os princípios passam a ser percebidos como requisitos desejáveis à agência docente como forma de coerência pedagógica e de identidade da universidade.

Assim, dentre os referidos princípios destacam-se, sem ordem de prioridade, *a flexibilidade curricular, a articulação com a sociedade, a mobilidade acadêmica, a*

sustentabilidade, a interculturalidade, a inovação tanto curricular como metodológica e a *internacionalização* (PDI 2018-2022).

Ainda em relação à gerência de políticas de formação docente no cenário da UTFPR-CT, com base em Melo (1999), afirma-se que uma dificuldade desses programas de formação é superar “as iniciativas individuais [e institucionais] de aperfeiçoamento próprio de forma a serem colocadas no rol das políticas públicas da educação” (MELO, 1999, p. 47).

Em conformidade com Melo (1999), entende-se a formação da perspectiva social de direito do professor, tal qual o é no PDI em vigência. Com foco na associação entre a *formação docente* e o *construto de internacionalização*, mais precisamente na seção direcionada a ações específicas para o processo de internacionalização, o referido documento enumera ações pontuais relacionadas à capacitação dos professores como resultado da formação de redes, conforme mencionado anteriormente.¹⁶⁹

Desde os anos 90, a formação dos professores como área de gestão de conhecimento passou a abordar a perspectiva internacional da educação superior para a promoção da qualidade da mobilidade acadêmica. A proposta ratifica o pensamento de Perrenoud (2001) e Mello (1999) ao pleitear “uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2002, p. 20) uma vez que tem em vista a transformação para ajustes dos princípios que vinham sendo utilizados para organizar os conhecimentos. Trata-se da reforma de *como pensamos*, ou seja, do modelo ou do paradigma de pensamento que utilizamos, pois, conhecimento é produção da maneira de pensar e não necessariamente *o que se pensa*.

De qualquer modo, a docência na universidade favorece uma relação produtiva com o conhecimento. Como Tavares e Sena (MANCEBO; FÁVERO, 2004), admite-se a universidade como *locus* privilegiado na formação do educador devido ao seu papel relevante em relação ao conhecimento, pesquisa e intervenção social. Não obstante, sabe-se que inexoravelmente esse *locus* não está fora do poder.

Como se nota, a relevância social da universidade, as políticas de formação de professores e as tendências teórico-práticas são fatores duplamente sensíveis à

¹⁶⁹ Para especificação dessas ações cf. PDI 2018-2022, p. 198.

contemporaneidade no que tange tanto à política de qualificação dos professores bem como ao perfil do educador diante das mudanças diacronicamente marcadas.

Primeiramente, assume a referida presença da informatização como vetor de transformações aceleradas no cenário de docência universitária. Consequentemente, tais transformações são incorporadas a uma nova cosmovisão do estudante e da sociedade em ritmo de globalização. Inserido nesse contexto, o âmbito educacional tornou-se palco de problematização duplamente, pois envolve a dimensão pedagógica do próprio docente e simultaneamente do perfil do educador que se quer formar.

Como parte dessa problemática, admite-se a prevalência de uma concepção que valoriza mais a urgência do produto que a qualificação do educador. Em outras palavras, a tendência da universalização do ensino sob a ótica neoliberalista poderia resultar uma formação apressada e de baixo custo. Além disso, a competitividade neoliberal tende a instaurar uma pressão que pode influenciar seu desempenho no exercício de suas habilidades.

Nesse contexto, em um cenário globalizado, o Brasil tem adotado um modelo pedagógico cujo foco ratifica a urgência em vez da excelência. Tal constatação se evidencia quando percebe-se que os resultados desse modelo “têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais [FMI e Banco Mundial], o que está longe de representar a política global de formação docente” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81) que, a princípio, pretende-se comprometida com o processo.

Notadamente, essa incongruência é um ponto de reflexão preocupante dada a seriedade e alcance do impacto que a docência tem no letramento crítico¹⁷⁰ em todos os segmentos educacionais.

Vale lembrar que ignorar a formação docente é conviver com muitos riscos que podem ser prevenidos mediante uma postura analítica. As ações direcionadas à formação docente, ainda que tímidas dado o número de docentes e áreas de atuação na UTFPR-CT, contemplam tanto a mobilidade de envio como a de recepção dos

¹⁷⁰ Letramento crítico: Uma proposta que pretende ir além da visão da língua como código linguístico a ser ensinado, enfatizando o processo de construção coletiva de sentidos, entendendo que a realidade é também uma construção coletiva (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Para Rojo (2009), a ideia de letramento se volta para os usos e práticas de linguagem valorizadas ou não, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural em que se passa a legitimar a heterogeneidade dos usos sociais da linguagem.

alunos, além de oferecerem oportunidades de pesquisa conjunta e de dupla diplomação.

O viés investigativo acerca da percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT e o papel de protagonista do professor-educador convergem pela intersecção proposta por esta análise. Segundo esta, as marcas semânticas incorporadas ao referido conceito no imaginário institucional trazem à tona o efeito que provocam em diferentes áreas de implantação do processo de internacionalização com destaque ao cenário pedagógico docente. Isso porque ele se transforma em um locus de enunciação sensível ao teor da composição semântica do conceito de internacionalização.

Com isso em mente, a próxima seção destaca a dimensão pedagógica do professor universitário em sua atuação nevrálgica no processo de internacionalização, ou metaforicamente, pela sua evidência e funcionalidade na etapa do *eu-internalizo*, sugerida anteriormente¹⁷¹ para remeter ao período mais contemporâneo do *homo sapiens*.

3.4.1 Dimensão pedagógica

O PDI da UTFPR-CT ressalta a competência pedagógica como essencial para o magistério universitário e a reconhece como chave para o grande sucesso que os alunos da instituição têm obtido em experiências em universidades estrangeiras conforme relatado por P4 ao referir-se aos Institutos Politécnicos da França e de Portugal

Posto isso, cabe reforçar que a permeabilidade semântica dos conceitos de *professor* e *educador* é significativa como ponto de partida. O entendimento da associação do papel do *professor-educador* ganha em expressividade se abordarmos as marcas semânticas que o termo composto foi agregando diacronicamente. Em vista disso, uma menção concisa à trajetória etimológica do termo é oportuna.

Nessa caminhada terminológica, há de se considerar que o termo *educação* recebeu diferentes acepções, o que implica a absorção de marcas semânticas

¹⁷¹ Cf. Quadro 2.

adicionais. A acepção de partida aponta *educar* no sentido de transmitir conteúdo escolar mediante a concepção de educação oferecida de forma bancária, ecoando Paulo Freire (1996), a qual reverbera a marca semântica de ‘iluminar o caminho do aluno que está no escuro’.

Na sequência temporal, o construto incorporou a noção de compromisso com a formação holística do estudante. Dessa maneira se foi estendendo o escopo de entendimento de que ser *professor-educador* incluiria competências para além da instrução conteudista. Nessa ótica, o termo composto abrange o comprometimento com o letramento crítico¹⁷² discente, o qual acontece de forma interdisciplinar. Em outras palavras, o conteúdo escolar é um elemento no processo de formação dos sujeitos, os quais se tornariam ‘seres pensantes’ e capazes de tomar decisões situadas.

Em vista disso, portanto, em razão das marcas semânticas que enreda, a opção pelo termo *educador* pode influenciar diretamente o modo como o docente universitário aborda o processo de ensino e aprendizagem. Como já mencionado, no sistema educacional brasileiro até os anos 50, aproximadamente, as habilidades e competências¹⁷³ requeridas para o ofício do professor reduziam-se à capacidade de promover a memorização de conteúdos pelos alunos, sem questionamento algum da parte discente. Na contemporaneidade, a profissão de magistério visa possibilitar o desenvolvimento de saberes e competências do ensinar, mediante um processo de tempo individual e coletivo com foco na formação integral (RICCI, 1999; KUENZER, 1999; TAVARES; SENA, 2004).

Inclusive, para Tavares e Sena (2004), tal compromisso fica evidente em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em consonância aos documentos elencados, a LDB preconiza a necessidade de participação efetiva do ‘professor-educador’ para além do pedagógico. Para tanto, ele deve contribuir na gestão e organização da escola com decisões de âmbito

¹⁷² Esclarece-se que, de forma ampla, ser crítico significa ser capaz de fazer escolhas situadas.

¹⁷³ Cabe esclarecer que “falar de ‘competências’ não é o mesmo que falar em ‘qualificações’. Qualificar se refere à aquisição de saberes adquiridos para o exercício de uma profissão ou à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados, por exemplo. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes, obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional” (TAVARES; SENA, 2004, p. 292).

administrativo e organizacional. Partilhando dessa mesma perspectiva, Kuenzer (1999) defende que o 'educador' deve:

[...] contemplar a compreensão da historicidade humana dos processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, passando pelas teorias e processos pedagógicos que viabilizam a aprendizagem. [...] O que confere especificidade à função docente é a compreensão situada dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para que utilizará conceitos de Economia sem ser economista, de Sociologia sem ser sociólogo e de História, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas condições econômicas e sociais que marcam cada época (KUENZER, 1999, p. 170-171, adaptado).

Aos processos pedagógicos interdisciplinares de competência do docente na internacionalização, cabe adicionar a área de *Língua Inglesa* àquelas enumeradas pela autora supracitada, no concernente ao aspecto linguístico-cultural e à metodologia de ensino, como parte inerente da rotina didática desse profissional envolvido com o processo de internacionalização na UTFPR-CT.

Em verdade, admite-se o impacto do conhecimento linguístico da área em todas as etapas de instauração institucional do processo de internacionalização, o que inclui os contatos administrativos cabíveis, nos quais o inglês acaba tendo função primordial como canal de comunicação em contatos feitos com países em que o português não seja a língua nativa.

Tavares e Sena (2004) ratificam o compromisso docente com a formação holística do aluno. Indubitavelmente essa não é tarefa fácil. Principalmente quando se tem em mente que a formação prévia desse professor universitário possa ter sido diferente, conteudista, por exemplo, de forma que ele possa estar em processo de reinventar-se a partir da problematização de suas próprias crenças.

A esse respeito, é possível que, muitas vezes, os ambientes mais carentes de mudança são aqueles que se mostram mais resilientes (MANCEBO; FÁVERO, 2004; SANTOS, 2011).

Além disso, ao professor universitário cabe o empenho por uma aprendizagem ubíqua. Os saberes devem passar para além dos muros da escola de forma que sua prática pedagógica esteja comprometida com o processo de formação do sujeito crítico com competência enfatiza a capacidade de intervenção e transformação no âmbito social, profissional e individual.

Em virtude de a complexidade da ação docente envolver o sujeito holisticamente, o professor educador precisa ser *reflexivo*. Para tanto, deve ter conhecimento da sociedade de seu tempo, das relações entre educação e sociedade, dos conteúdos específicos e das metodologias de ensino. O cenário de aprendizagem fica mais complexo quando se considera o processo de internacionalização institucional.

O teor reflexivo docente frente ao cenário universitário na internacionalização implica a abertura para alternativas provindas de narrativas entre seus pares, ou seja, ressalta-se que a formação continuada não se restringe ao domínio e aplicação de técnicas formuladas exclusivamente por especialistas.

Os requisitos pedagógicos do professor na internacionalização só aumentam. Educador, reflexivo, flexibilidade, provedor de formação ubíqua e interdisciplinar são até agora quesitos elencados como basilares ao docente na internacionalização na instituição em questão. Contudo, pode-se estendê-las de modo que se apliquem aos professores do magistério de 3º grau vinculados ao processo de internacionalização em qualquer etapa.

Analogamente, ao docente na internacionalização destina-se o conjunto de princípios norteadores elencados pelo PDI 2018-2022 para as políticas de graduação no campus-CT. Desses princípios destacam-se, sem ordem de prioridade, (1) a flexibilidade curricular, (2) a articulação com a sociedade, (3) a mobilidade acadêmica, (4) a sustentabilidade, (5) a interculturalidade, (6) a inovação tanto curricular como metodológica e (7) a internacionalização (PDI 2018-2022, p. 44). Com isso em mente, pode-se inferir que institucionalmente tais princípios passam a ser percebidos como requisitos desejáveis à agência docente, direta ou indiretamente, como expectativa de coerência pedagógica e de identidade da universidade. Em verdade, esses critérios anunciam o perfil do professor universitário ao mesmo tempo que ressalta a prática pedagógica docente na internacionalização como peculiar e muito recente em termos de reconhecimento e análise.

À guisa de sistematização, cabe retomar os atributos relacionados ao perfil do professor na UTFPR-CT, independentemente de o docente estar envolvido, direta ou indiretamente, com o processo de internacionalização. Para tanto, o Quadro 19 a seguir elenca traços pedagógicos incorporados ao contexto docente universitário e, mais ainda, para aquele envolvido com internacionalização. Esse contexto pede a reproblemática dos princípios do conhecimento em uma esfera de globalização

mundial em função dos dois eixos organizacionais básicos quais sejam, epistêmicos e metodológicos.

QUADRO 19 - TRAÇOS SEMÂNTICOS INCORPORADOS AO FAZER-PEDAGÓGICO E O FAZER-INTERNACIONAL DE PROFESSORES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR DA UTFPR-CT

PERFIL DOCENTE	FAZER-PEDAGÓGICO	FAZER-INTERNACIONAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ educador ▪ crítico ▪ transformador ▪ facilitador ▪ reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aprendizagem ubíqua ▪ inovação curricular e metodológica ▪ flexibilidade curricular ▪ inovação curricular e metodológica ▪ formação continuada ▪ construção coletiva de conhecimento ▪ uso da tecnologia como suporte 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ internacionalização ▪ interdisciplinaridade ▪ interculturalidade ▪ sustentabilidade ▪ mobilidade acadêmica

FONTE: a autora.

Para examinar a dimensão didático-pedagógica do professor na internacionalização, uma abordagem produtiva é conceber tal segmento de atuação sob a ótica de três áreas complementares e igualmente funcionais. Sucintamente, a Figura 9 ilustra a ecologia do fazer-pedagógico docente frente à demanda da pedagogia da internacionalização¹⁷⁴.

Os três segmentos atuam em torno dos princípios da *complexidade* de Morin (2000b), ‘tomando-se como complexo aquilo que é tecido junto’ (p. 14) a partir de uma abordagem dialética. O autor reconhece que o ‘complexo’ requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, na medida em que a internacionalização como processo se nutre de antagonismos e simultaneamente os regula.

Voltando à figura uma delas seria a docência na universidade, a outra abrangeria o professor de determinado conteúdo escolar da grade curricular, ao passo que a terceira caracterizaria a demanda linguística do comando de uma língua estrangeira (LE), a língua inglesa, no caso. Esta seria o meio de ensino no cenário pedagógico instaurado pela natureza intercultural do contato em contextos de

¹⁷⁴ Termo sugerido pela pesquisadora e utilizado nesta pesquisa.

internacionalização. Além disso, o saber linguístico inerente à área 3 da Figura 9 a aproxima do contexto pedagógico do professor de inglês como LE.

FIGURA 8 - COMPONENTES BASILARES DO FAZER-PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO



FONTE: a autora.

Cabe lembrar que, além da percepção de circularidade entre os componentes, mostra-se muito relevante para o entendimento desse fazer-docente, representado na Figura 9, analisar como se dá a articulação dessas competências em um contexto de internacionalização em ambiente pedagógico universitário. O *fazer-pedagógico* se realiza a partir da articulação de três macrocompetências pedagógicas conforme ilustradas acima, quais sejam, o *Magistério Universitário*, como segmento de atuação, o *Magistério Disciplinar*, como o conhecimento de área e o *Comando de LE* como meio de instrução, como um saber estrutural, ainda que adicional, para o processo de internacionalização.

Em verdade, na perspectiva da internacionalização, independentemente do corte de análise feitos nas macrocompetências ilustradas, o resultado será um construto híbrido. Isso porque cada fatia é formada a partir do teor da parte e do todo, conquanto dele diferente (MORIN, 2000b). Notadamente, nessa lógica, a expectativa da representação aqui proposta é possibilitar cada vez mais um entendimento do processo de internacionalização como um construto social que respeite a *diversidade*, ao mesmo tempo que a *unidade*, mediante um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes e a participação de cada uma delas em sua identidade.

Em vista disso, a observação do espaço docente na internacionalização pode descortinar microcompetências originadas em cada um dos três nichos numerados 1, 2 e 3, respectivamente, como também daquele resultante da articulação e intersecção entre eles de forma extremamente frutífera. Em relação à significativa intersecção de saberes e fazeres, é possível prevê-la nas áreas 1 e 2, as quais anteriormente examinadas pormenorizadamente na elaboração do Quadro 19, no qual constam componentes pedagógicos de professores universitários em relação ao contexto de internacionalização da UTFPR-CT sob a ótica institucional em época de globalização.

Em que pese a inevitável intersecção entre as áreas, é interessante ressaltar a dificuldade epistêmica e pedagógica da agência docente perante a circularidade e simultaneidade das ações na rotina pedagógica do professor na internacionalização, ainda mais se ela for tratada sem a devida complexidade intensificada pelo uso da língua inglesa como suporte de comunicação.

Por seu turno, a composição epistêmica da área 3 fundamenta-se em três elementos substancialmente interligados e pertinentes ao processo de internacionalização institucional em foco. São eles os construtos *língua estrangeira*, *interculturalidade* e *mobilidade docente e discente*. Ainda que, sem dúvida, façam parte de um todo maior posto que compartilham fundamentos com as duas outras áreas, estão na área de especial interesse desta pesquisa.

Como se observa nos componentes basilares do cenário docente na internacionalização, os saberes pertinentes à microárea 3 trazem à tona a necessidade de uma estratégia para potencializar o trabalho com LE enquanto meio de comunicação em sala de aula. Nesta brecha o trabalho com EMI pode ser uma contribuição objetiva e medular à pedagogia da internacionalização em resposta à três fatores importantes. Primeiramente atende à natureza do processo no que diz respeito à percepção do conceito de *internacionalização*. Outro fator é a metodologia em relação ao uso da língua inglesa como meio de ensino ao longo do processo de *internacionalizar-se*. Tal aspecto se torna ainda mais relevante perante a constatação de que os elementos linguísticos postos ao professor podem ser elementos potencializadores dos laços com universidades estrangeiras. Por sua vez, o terceiro contempla a subsequente problematização de crenças e questões identitárias inerentes perante o emergente cenário pedagógico.

Lembra-se a responsabilidade de grande magnitude que a opção pelo trabalho com EMI implica ao professor. O ambiente multicultural, especialmente em

relação à construção de sentidos, coloca a necessidade de o docente transitar nas macroáreas ilustradas na Figura 9. Para articulá-las, a demanda do domínio da função metalinguística da linguagem para intervenções em sala de aula se complexifica. Portanto, não surpreendentemente, o processo de internacionalização caracteriza a zona de contato tal qual espaço híbrido de construção de identidade docente e discente, cuja formação perpassa reflexões e entendimento de relações de poder e de negociação de sentidos sócio-políticos e culturais.

Em verdade, ele precisa ser um ¹⁷⁵professor ² para transitar pela superdiversidade do cenário pedagógico na internacionalização. É notório que o papel docente se emaranha, pois, paralelamente às funções típicas de professor, quais sejam, ‘mentor’, ‘facilitador’, ‘monitor’, ‘tradutor’ e ‘encantador’, ao longo da rotina e protocolo didático, este docente vai precisar se situar a partir de um contexto no qual diferenças linguísticas, identitárias ou culturais acentuam-se principalmente pelo vetor linguístico por implicar em um contexto administrativamente não monolíngue.

Nessa razão, assegura-se que a falta de problematização por parte desse professor certamente será impactante e propícia ao insucesso. Em vista disso, os conceitos de heteroglossia e translingualismo podem oferecer uma orientação situada e dinâmica para a relação entre *cultura*, *língua nativa* e *língua estrangeira* na reflexão sobre o cenário pedagógico de internacionalização.

Com efeito, as práticas translíngues e a heteroglossia reconhecem o caráter híbrido das práticas linguísticas, refutam a separação com base em modalidades, ao mesmo tempo que privilegiam uma organização hologrâmica (MORIN, 2011) no que se refere à diversidade de modos de construção de sentidos.

Isso porque, no pensamento translíngue, “a ecologia de contextos, participantes e textos é importante no contexto intercultural híbrido na medida em que as relações entre língua/linguagem, usuários e contextos espaço-temporais são co-constitutivos” (LU; HORNER, 2013, p. 27).

Sem dúvida, a co-construção é marca semântica fundamenta em ambientes de interação uma vez que a natureza do contato intercultural plurilíngue como é o cenário pedagógico na internacionalização. Por essa razão, precisa de ambientes de

¹⁷⁵ Leia-se “professor ao quadrado”. Expressão sugerida e criada pela autora.

flexibilização para o exercício de cidadania e legitimação de identidades a partir da episteme do pertencimento na concepção da diversidade e construção identitária em ambiente de LE.

Para Lu e Horner (2003), as noções de translingualismo propõem uma revisita à ideia de agência e suas implicações para o processo educativo. Os autores reconhecem que os referidos conceitos colocam um desafio para a área de língua estrangeira, especialmente pertinente aqui, mediante a revisão das práticas a partir de ontologias e epistemologias alternativas.

Os autores atestam que em ambientes de bilinguismo ou multilinguismo, o que remete ao contexto pedagógico da internacionalização, o foco se volta para o processo de construção de sentidos sem evidenciar uma preocupação restrita a que código ou língua está em uso.

Sobre o assunto, Canagarajah (2013, p. 2) afirma que nesses ambientes as zonas de contato interculturais fazem emergir “novos modos de comunicação”, conforme as pessoas adotam “estratégias criativas a fim de relacionarem-se e representarem suas vozes”, o que remete solenemente ao *Terceiro Espaço* de Bhabha (1994), já referido anteriormente.

A investigação da relação docente universitário e o uso de LE como ação de internacionalização emerge da certeza de que o (não-)saber¹⁷⁶ linguístico tem impacto identitário no *modus operandi* da interação pedagógica dos sujeitos envolvidos. Pelo senso comum e profissional, o comando da língua estrangeira não é uma competência incorporada ao fazer-pedagógico do professor universitário¹⁷⁷ se ele não for professor de LE, obviamente. Por isso, é provável que tal requisito repercuta de alguma forma nas crenças desse professor de 3º grau.

Norton (2013) ratifica tal premissa quando declara que:

¹⁷⁶ Coloco as formas positiva (saber) e negativa (não-saber) para indicar a crença de que o impacto advém analogamente de ambas as opções, respectivamente. Além disso, a menção ao binômio pretende admitir o impacto resultante da própria noção de oposição entre os construtos.

¹⁷⁷ Cabe aqui a ressalva de que, paralelamente ao fenômeno da Internacionalização, a tendência do comando de LE como traço semântico incorporado ao termo *professor* é cada vez mais evidente por causa da ascensão exponencial de escolas bilíngues e internacionais no Brasil. Muito provavelmente haverá forte tendência à mudança de paradigma no domínio pedagógico no perfil desse profissional.

As identidades de professores e alunos são essenciais para o entendimento de sua formação, perspectiva e práticas no sentido de que cada vez que eles ‘falam, leem ou escrevem’ em Inglês, não estão meramente ‘trocando informação’, mas também organizando e reorganizando a noção de quem eles são e de como eles se relacionam com o mundo social. [...] Nessa razão, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser tratada simplesmente tal qual uma habilidade adquirida com trabalho árduo e dedicação. É, em verdade, uma prática social que envolve as identidades de quem aprende (NORTON, 2013, p. 451).¹⁷⁸

Como a autora, percebe-se a intrínseca relação entre identidade e crenças docentes como também entre a aprendizagem de línguas como reconfiguração do estudante e o mundo e o papel de facilitador e tutor desempenhado pelo professor. Na verdade, com base em Brown (), alude-se ao ‘eu’ que surge em ambientes de contato com LE. Contudo, admite-se aqui que tal ‘novo-eu’ também ocorra em ambientes monolíngues.

É certo que o contato pedagógico se fundamenta no arsenal de crenças de cada docente. O professor na internacionalização pressupõe a competência na língua estrangeira como conhecimento prévio do estudante, analogamente ao que lhe foi atribuído. Nesse contexto, possivelmente esse professor utiliza seu nível de comando do inglês como critério de julgamento da competência linguística discente. A partir dessa constatação, pode-se inferir que ela potencializa no docente a possibilidade da ativação de *marcas semânticas* do ‘imaginário social’ na busca de critérios e expectativas de referência em relação ao comando de LE.

Ainda que o professor reconheça o comando discente do idioma como suficiente, o cenário pedagógico continuaria complicado. A falta de entendimento do aluno pode ser ambígua, posto que de difícil leitura ao docente. Seja na escrita ou na oralidade, há a possibilidade de que a origem de uma eventual dificuldade discente não percebida ou entendida. Nesses casos o diagnóstico da dificuldade pode não acontecer ou ser atribuída à causa equivocada. Se assim for, por exemplo, atribui-se o deslize ao comando do idioma em vez da solução visar o conteúdo em questão, ou vice-versa.

¹⁷⁸ Tradução livre da autora do original em inglês: “[T]eachers’ (and learners’) identities are key to understanding their education, development, and practices in the sense that every time they ‘speak, read, or write’ the English language, they are not merely ‘exchanging information’ but ‘also organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world’ [...] In this respect, ‘[t]he learning of a second language is not simply a skill that is acquired with hard work and dedication, but a complex social practice that engages the identities of language learners.’”

Mediante a certeza de que ambos os casos seriam nocivos se frequentes, pode-se inferir que, muito provavelmente, o professor de idiomas, mais especificamente aquele graduado ou graduando em Letras, pela formação recebida na LE, teria mais informação disponível para a leitura do episódio e posterior tomada de decisão. Contudo, a questão do conteúdo não seria resolvida de qualquer forma caso a fragilidade não fosse a língua.

Essa é uma das lacunas a serem pensadas em relação ao ambiente didático-pedagógico da internacionalização sob a tutela da língua inglesa como meio de instrução por opção do professor universitário sem formação didático-pedagógica em LE. Com o interesse na formação de professores em ambientes pedagógicos de internacionalização, Norton (2018) utilizou entrevistas informais e questionários com professores de universidades europeias com o propósito de analisar o aspecto linguístico da internacionalização. Analogamente, Lauridsen (2017) fez o mesmo em instituições universitárias americanas.

Notadamente, os pesquisadores supracitados chegaram a dados muito semelhantes. A opção pelo bilinguismo seria um recurso facilitador em um *locus* de *internacionalização*, segundo os participantes europeus e americanos entrevistados. Com base nos achados desses autores, sugere-se que leitura e informação sobre o assunto poderiam ser incluídas como parte da capacitação docente para o cenário didático da internacionalização institucional na UTFPR com o apoio do Departamento de Línguas Estrangeiras (DALEM), em sua competência para tanto na referida instituição.

Ainda sobre o trabalho dos pesquisadores, cabe dizer que a recorrência desse tema nas narrativas dos professores motivou Norton (2018) a investigar de forma pormenorizada as crenças de docentes na *internacionalização* em relação ao entendimento da urgência do bilinguismo e do papel que atribuíam à aprendizagem de inglês.

Para Norton (2018), o fato de os cursos enfatizarem a área de comando da língua estrangeira em detrimento de outras, tais como a de 'metodologia de magistério superior' ou 'metodologia de educação bilíngue', reforça a crença de que a proficiência linguística seria suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos pudesse acontecer em uma língua estrangeira como meio de instrução.

A ênfase na oralidade em LE é mencionada também por O'Dowd (2018). Com especial interesse em cenários bilíngues e translíngues, ele reitera que os cursos para

docentes canalizam esforços com vista a fornecer subsídio em língua inglesa, em especial quanto à proficiência em termos de estratégias de comunicação oral.

Como se nota, a natureza híbrida do contexto pedagógico de atuação docente no ambiente de internacionalização contribui à complexificação do iceberg na UTFPR-CT, aludido já no título dessa pesquisa. Por conseguinte, a analogia às pontas do iceberg pretende a referência a dois lados da mesma moeda.

Em um lado, o surgimento do docente na internacionalização, o protagonista do cenário pedagógico do processo de internacionalização na universidade, assunto desta seção e, de outro, a ser tratada no segmento seguinte, a questão da língua inglesa como meio de ensino permeando o cenário pedagógico da internacionalização ao longo de todo o referido processo.

Defende-se aqui que o docente na internacionalização tem muito a ganhar do conhecimento sobre aspectos metodológicos de ensino de língua. Ademais, acredita-se que um olhar informado da perspectiva do ensino de língua estrangeira vai desencadear uma visão interdisciplinar do processo. Isso porque possibilita uma abordagem de elementos facilitadores relativos ao manejo da língua inglesa como meio de instrução analogamente a fatores relativos ao conteúdo disciplinar específico com foco na articulação deste com outras áreas de conhecimento, dada a indissociabilidade do construto 'língua', 'cultura' e 'expressão do conhecimento' em ambiente pró-internacionalização.

Sem dúvida, o contexto pedagógico de ensino e aprendizagem pró-internacionalização tem marcas semânticas peculiares, como já mencionado. De qualquer forma, os termos usados na nomenclatura relativa à formação pedagógica de professores ainda que se assentem em cânones da área, vêm propor releituras.

Em relação à metodologia de língua inglesa há a contiguidade de termos como 'treinamento docente', "desenvolvimento docente' e, mais contemporaneamente, 'educação docente'. O primeiro dos termos implica aperfeiçoamento de desempenho em relação a uma abordagem metodológica¹⁷⁹. O segundo mencionado refere-se à capacitação e formação do professor no intuito de torná-lo capaz de tomar decisões informadas e justificar suas escolhas.

¹⁷⁹ Por exemplo, a abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira do início dos anos 90, os professores seriam ensinados a aplicar um determinado procedimento, no caso, o método Audiolingual. Para mais informação sobre Metodologia de LEM, cf. Larsen-Freeman, 2008.

A educação docente, por sua vez, diz respeito à área de capacitação de professores a partir da marca semântica do termo ‘desenvolvimento’, recém-comentado. Sem dúvida, a ênfase metodológica, a perspectiva do ‘fazer-docente’ e o impacto de crenças docentes são dimensões sensíveis à natureza da formação recebida. Sobremais, a análise de dados gerados pelos instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa indica outras competências e premissas pedagógicas emergentes do contexto de internacionalização a serem delineadas.

Como início de reconhecimento do cenário docente na internacionalização, vale a pena argumentar que esse cenário na UTFPR-CT envolve professores já experientes no que diz respeito às áreas 1 e 2 na figura 9¹⁸⁰. Portanto, ao se pensar em formação continuada para a capacitação voltada ao processo de internacionalização, sugere-se que a demanda de desenvolvimento dos saberes pertinentes ao área 3 nessa mesma figura sejam percebidas como oportunidades ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tais quais ‘brechas’, ecoando o termo em Duboc (2012), as quais a autora percebe como:

[o]portunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos [...] encontros com a diferença com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes” (DUBOC, 2012, p. 105).

Com isso em mente, a noção semântica em ‘brechas’ feita direcionada ao contexto de formação de professores de LEM é pertinente ao contexto didático-pedagógico de internacionalização universitária. Isso porque a atitude curricular que recomenda é apropriada a zonas de contato intercultural. A ‘confrontação dos saberes’ não enfatizaria a diferença, mas ‘a transformação dos sujeitos’. Com isso, a atitude curricular das ‘brechas’ se mostraria propensa à heterogeneidade, à imprevisibilidade e à (re)construção identitária de ambos, professores e estudantes, à medida que vão negociando sentidos e diferenças durante o processo de ensino e aprendizagem.

Implícita à noção de ‘brechas’, portanto, vem a intenção de que o ‘fazer-pedagógico’ nas áreas 1, 2 e 3 da figura 9 circulem de forma a refletir expectativas, contornos e carências do sistema educacional durante o processo de formação dos sujeitos mediante a perspectiva da internacionalização.

¹⁸⁰ Cf. página 229 nesta seção.

Nessa razão, com vistas à capacitação da profissão nessa perspectiva, propõe-se um *continuum* com níveis de especialização cada vez mais elevados. Com isso em mente, as competências emergentes com vista à ação docente na *internacionalização* advêm do grau de responsividade a tendências da ecologia da globalização na medida em que funcionam como vetores influentes nos trâmites educacionais do modelo neoliberal de organização social e econômica (PERRENOUD, 2000). Desse modo, o leque de competências se articula em uma integração com o *modus operandi* de um professor já imerso no trabalho por situações-problema e uma gestão das progressões no âmbito de ciclos de aprendizagem¹⁸¹.

Nesta razão, Mouffe (2013) problematiza as relações entre países e culturas. A autora sinaliza que os encontros pautados na *diferença* serão marcados de forma ‘antagonística’, ou seja, por conflitos. Por outro lado, se os ambientes forem concebidos como pluriversos de identidades e os encontros ocorram em ambientes democráticos, as chances de encontros ‘agonísticos’¹⁸² aumentam. Nesse paradigma a divisão dos países na abordagem “nós” e “eles” pode ser vista em espaços em que conflitos sejam percebidos como *produtivos*. Nesse paradigma, estes são apreendidos tais quais ‘eventos plurais’, nos quais diferenças sejam compreendidas como limitações existentes nos dois lados uma vez que o conhecimento é sempre inacabado, dialógico e em fluxo.

É sabido que o contato em cenários de internacionalização potencializa a relação supracitada entre ‘nós’ e ‘eles’. Para Jordão e Martinez (2015), se essa relação for vista de forma binária, ou seja, baseada no ‘antagonismo’, a marca semântica de ‘diferença’ pode ser vista como um traço semântico de uma ‘ameaça’. Dessa perspectiva, o ‘eles’ se caracterizaria como ‘ameaça’ a nossa *identidade* e, portanto, remeteria a ‘algo prejudicial’.

Nessa configuração de dualidade, uma ‘língua’ é concebida como ‘a língua do outro’, uma ‘cultura’ como a ‘cultura do outro’. Consequentemente, surge a reação de se ‘defender nossa identidade da ameaça desse *outro*’. Um argumento para se quebrar esse paradigma é entender que ‘identidades’ não são fixas e não têm uma essência fundamental.

¹⁸¹ Para mais informação sobre os tópicos, o trabalho por *situações-problema* e a gestão de novas progressões e ciclos de aprendizagem, cf. Perrenoud, 2000, p. 23-77.

¹⁸² Esse contraste bem como a noção de *agonismo* de Mouffe foram discutidos em detalhes no capítulo 2, seção 2.5. Cf. p. 95.

De fato, a intenção não é categorizar uma concepção como ‘absoluta’ no imaginário social. O propósito é identificar elementos constitutivos da ação pedagógica na instituição como pontos de referência, reflexão e metacognição, posto que componentes do cenário em surgimento na internacionalização.

A partir desse recorte, pretende-se especificar componentes a serem usados na problematização do referido cenário pedagógico assentada na expectativa de apreender a percepção do conceito de ‘internacionalização’ em sua complexidade ética, identitária e operacional imersa na fragmentação identitária na (des)construção das crenças docentes. Cabe ressaltar que a revista não-unanimidade perante as concepções não inviabiliza a reflexão aqui proposta, pois a realização de um ‘debate situado’ importa mais do que o ‘consenso’ inferido.

Nesta razão, reconhece-se que a UTFPR-CT incorpora com seriedade o objetivo de oferecer aos sujeitos uma experiência internacional o menos randômica possível. Com o propósito de atingir os níveis de gestão institucional horizontal e verticalmente, a trajetória da internacionalização impõe algumas competências a serem alcançadas pelos docentes e discentes ao longo do processo de internacionalização institucional.

Tais competências estariam entre as peculiaridades do cenário em surgimento como já mencionado. À guisa de mapeamento, com base em Daffouz (2008), o Quadro 20 elenca competências para a dimensão pedagógica da UTFPR-CT frente à premência da docência na internacionalização. Quanto à dimensão pedagógica da docência na internacionalização, cabe lembrar a íntima relação entre a informação disponibilizada nos Quadros 19 e 20, majoritariamente no concernente aos itens 2, 4, 5, 6 e 9 daquele.

Muito provavelmente as competências mencionadas no *Quadro 20* assinalam marcas semânticas a serem incorporadas à percepção do conceito de *internacionalização* na UTFPR-CT. Essas marcas tendem a impactar a atitude docente frente ao contexto institucional de internacionalização, seja da perspectiva administrativa ou didático-pedagógica.

Em verdade, ressalta-se que a análise do construto pedagógico desse contexto foi feita a partir da narrativa dos sujeitos envolvidos com o processo de internacionalização na referida instituição em diferentes instâncias. Com base nessa mesma lógica de observação, reitera-se o reconhecimento de que o ambiente pedagógico na internacionalização é extremamente permeável à ação enovelada de

vetores interculturais, linguísticos e sociais cujo reconhecimento elucida a composição do iceberg da internacionalização, principalmente por se tratar de ambientes educacionais universitários.

Com a tentativa de caracterização do espaço acadêmico do professor na internacionalização em mente, cabe evidenciar princípios pedagógicos fundantes ao entendimento desse contexto na UTFPR-CT.

Certamente a capacitação docente para a internacionalização vai muito além do comando da língua estrangeira. O delineamento de *Programas de Internacionalização* e um *Plano de Internacionalização* na instituição são fatores de base, principalmente por agregar legitimidade às ações e contingência às decisões. Além disso, a abordagem de conteúdos de forma interdisciplinar como elencado no item 6 no Quadro 20 pode ser um elemento igualmente mobilizador de interesse discente.

QUADRO 20 - COMPETÊNCIAS DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA NA INTERNACIONALIZAÇÃO

1	Adotar uma visão internacional da universidade para a além da mobilidade estudantil e docente em direção a uma internacionalização curricular no campus;
2	Incluir competências internacionais e interculturais aos resultados de aprendizagem dos alunos;
3	Cooperar com parceiros transnacionais em redes e projetos internacionais;
4	Ter comando de língua inglesa em nível C1 do Quadro Comum Europeu ¹⁸³
5	Usar o inglês como uma/a língua de instrução em sala de aula;
6	Adotar um olhar interdisciplinar;
7	Redimensionar questões curriculares a partir do comando de língua;
8	Participar de programas de educação docente para novas estratégias de internacionalização e globalização;
9	Reconhecer a influência de fatores identitários e metodológicos ao 'fazer-docente'.

FONTE: a autora com base em Daffouz (2008).

¹⁸³ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QCER) equivale ao *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). É um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. O nível C1 (Proficiência operativa eficaz) indica que a pessoa é capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

Em um cenário globalizado, como já mencionado, a sociedade é constituída pela ruptura com noções de espaço, tempo e fronteiras¹⁸⁴. Conforme afirma Kumaravadivelu (2012), esse contexto impacta a constituição linguística, cultural e identitária dos sujeitos. O desafio que a globalidade coloca para o século XXI também inspira a pesquisa de Santos (2008).

Interessada nas teorias pedagógicas que fundamentam as práticas docentes na contemporaneidade, essa autora ressalta que os conceitos contemporâneos se contrapõem à lógica do racionalismo cartesiano, caracterizado pela ideia de dualidade, categorização e generalização, assentando-se com o pensamento reducionista de pretensão de verdade absoluta e validade universal.

A atual estrutura educacional, sedimentada em princípios seculares, vê-se desafiada ao pensar holístico, “ao propor a religação dos saberes compartimentados, oferece uma perspectiva de superação do processo de atomização” (SANTOS, 2008, p. 71).

Para tanto, a pedagogia da internacionalização apropria-se de premissas compatíveis com a teoria da *complexidade* (MORIN, 2003) e do construto da *transdisciplinaridade* (ROCHA, 2015), segundo os quais a ênfase do ‘fazer-pedagógico’ pretende neutralizar o pensamento hegemônico e sugerir uma prática de ensino que perceba a ação no mundo como histórica, cultural e ideologicamente marcada.

Com efeito, a proposta de mudança paradigmática da episteme fundante do contexto pedagógico da internacionalização representa uma reconceptualização e reconfiguração do sistema de conhecimento. Não se pode esquecer que a mudança epistemológica implica mudança ontológica.

Dessa forma a desconstrução de alguns aspectos canônicos acerca do ensino de LEM, tais como a noção de método hegemônico, do papel do falante nativo no processo de ensino-aprendizagem de inglês bem como a prevalência do fator de inteligibilidade sobre o de acuracidade como critério de avaliação da oralidade em LE, por exemplo, estão ganhando credibilidade exponencialmente no campo linguístico. Nesta razão, a dimensão metodológica de um professor na internacionalização pode ser informada por conceitos discutidos na área de Linguística Aplicada.

¹⁸⁴ Tal ruptura foi anteriormente mencionada em relação à virada tecnológica. Vide seção 2.3.

É o que ressalta Menezes de Souza (2015, p. 31) quando atesta que no referido campo “cabe [...] a reflexão crítica sobre o modo como princípios ligados ao fonocentrismo, ao grafocentrismo e ao logocentrismo [de base ocidentalizada], por exemplo, silenciam formas outras de pensar o sujeito, a linguagem o conhecimento e o mundo”.

Desse modo, o ‘fazer- pedagógico’ na internacionalização na UTFPR-CT tem na noção semântica da disjunção de binários, já mencionada anteriormente, quais sejam, *simples vs complexo*, *parte vs todo*, *local vs global*, *unidade vs diversidade* e particular vs universal, por exemplo, inspiração valiosa na busca de paradigmas que estejam alinhados à peculiaridade do cenário pedagógico que se configura transversal, como recomenda Menezes de Souza (1994).

Analogamente, deve ser descompartmentalizada a abordagem do conhecimento escolar em disciplinas, áreas, institutos e departamentos, cada qual delimitado por fronteiras epistemológicas socialmente construídas. Sem a flexibilização sugerida, pode-se inferir que as grades curriculares fixas pretendam esquemas mentais estanques, o que impediria o fluxo de relações entre as disciplinas cognitivamente necessárias para a percepção e construção de conhecimento.

Certamente, mediante essa perspectiva dinâmica, aumentariam-se as chances de que o uso de uma LE como meio de instrução viesse a admitir um viés contra-hegemônico em prol de uma educação linguística e curricular¹⁸⁵ que visasse à cidadania global a partir da noção da construção de conhecimento como processo não-compartmentalizado, multifacetado e rizomático na pedagogia da internacionalização.

Paralelamente à proposta de ruptura dos binômios, como alternativas às noções de *homogeneidade* e *estabilidade*, surgem na pesquisa aplicada os conceitos de *mobilidade*, *diversidade*, *complexidade*, *mistura*, *contingência* e *situacionalidade* cujos traços semânticos pretendem capturar o cenário de mudanças sociais sob o impacto da *globalização* em um cenário neoliberal.

Esse entrelaçado de conceitos traz alterações à natureza social, linguística e cultural da *diversidade*, o que, em consequência, desestabiliza o paradigma multicultural e de pluralidade como firmados na sociolinguística. (ROCHA, 2015). Sem

¹⁸⁵ O termo ‘curricular’ se refere à aprendizagem das disciplinas dos cursos da UTFPR-CT que não sejam de ensino de Língua Inglesa propriamente dita.

dúvida, esses conceitos são estratégicos à metodologia de língua inglesa e de outras línguas, bem como à pedagogia da internacionalização para a dimensão pedagógica do professor na internacionalização.

Blommaert e Rampton (2011) apresentam a noção de “superdiversidade” para se referir a uma dinâmica intercultural na qual não se concebe o *multicultural* e o *pluricultural* como um conjunto de ‘unos’. Em verdade, essa lógica ecoa a perspectiva de Menezes de Souza (2015) quando argumentado acerca das diferentes perspectivas interculturais que se pode ter perante a cultura do ‘outro’¹⁸⁶.

Além disso, a alusão aos conceitos de *complexidade* e de fluxo visa incorporar a diversidade composta de diferentes categorias de migrantes, diferentes nacionalidades, linguagens e religião. A pluralidade, por sua vez, não é entendida como a soma de uma multiplicidade de visões e atos individuais, mas como um processo, dinâmico e sempre inacabado, que se constitui a partir da e em meio à ação marcada pela presença do Outro, como sujeito social (MENEZES DE SOUZA, 2015; ROCHA, 2015).

Notadamente, ocorre um aumento exponencial do interesse em questões identitárias e no processo de ensino-aprendizagem de língua, conforme já antecipavam Norton e Toohey em 2002. Neste esteio, é pertinente a caracterização da internacionalização no espaço educacional como uma grande sala de aula. As interações, conquanto de diferente natureza, envolvem o estabelecimento de acordos e currículos entre sujeitos.

A considerar as rupturas de paradigmas supracitadas em termos de organização de mundo, gestão de conhecimento, de língua e de cultura, o ensino e uso de língua se caracterizam tais quais espaços aporéticos¹⁸⁷ (BURDICK *et al.*, 2014), nos quais pressupõem-se a diversidade de línguas e linguagens além da heterogeneidade de vozes e identidades.

A partir do discutido, cabe a reflexão de que a pedagogia da internacionalização na contemporaneidade deve considerar as conexões transnacionais como vetores continuamente ressignificados e reconfigurados em razão da dinâmica da *globalização*.

¹⁸⁶ Cf. seção 2.5.

¹⁸⁷ Espaços aporéticos são contextos marcados pela diferença e incertezas, instigando hibridações e ressignificações das mais diversas ordens (ROCHA, 2015).

Neste esteio, essa dimensão pedagógica remete às competências basilares do ‘fazer-pedagógico’ do professor na internacionalização, tais como anteriormente expostas neste estudo¹⁸⁸. Tanto essas competências quanto os objetivos a ela inerentes ficam sujeitos aos princípios reorganizadores da mencionada superdiversidade. Dessa dimensão, faz parte a quebra de paradigmas, o que inclui o questionamento da noção de *língua*, da ideia do *falante estrangeiro* (JORDÃO; MARTINEZ 2015) e do tratamento dado à interculturalidade e à diversidade.

Oportunamente reitera-se que, para somar ao debates no concerne ao bilinguismo e à educação bilíngue e internacional, as teorias de práticas de translanguagem podem colaborar com as discussões relativas à pedagogia da internacionalização, principalmente pelo esforço em delinear princípios de uma pedagogia alinhada a uma orientação não monolítica e monolíngue, tendo em vista a mistura e a hibridação de línguas e de linguagens, articuladas ao ensino de línguas, conforme abordado por Canagarajah (2013). Para tanto, os docentes são convidados a revisitar noções como ‘negociação’, ‘estratégias’, ‘língua-padrão’ e ‘comunicação’, a partir de uma ótica marcada pela complexidade, mobilidade e descentralização.

Sob uma perspectiva de padronização e normatização, paradigmas mais conservadores geralmente impõem o vocabulário e a gramática de modo estanque como conteúdo principal a ser aprendido, em detrimento de uma visão que aborde a dinamicidade da língua ou da linguagem como prática social e local, conforme discute Rocha (2015).

Sem dúvida, no processo educativo da internacionalização cabe o desenvolvimento de estratégias para que se possa participar de um processo intercultural tão complexo. Ao entender-se a aprendizagem como um processo de ‘(re)fazer-se’, ligado à performatividade, a atenção se volta ao processo, ao como, e não o quê. Nessas condições, Canagarajah (2013) defende que, em uma perspectiva translíngue, alunos podem “desenvolver sua proficiência por meio de recursos e estratégias pedagógicas favoráveis em direção à negociação de sentidos, aliada à reflexão crítica e linguística”, denominada de ‘Pedagogia Dialógica’ (CANAGARAJAH, 2013, p. 184-185).

¹⁸⁸ Cf. Figura 9, Quadro 19 e Quadro 20 respectivamente.

Essa pedagogia implica fazer do ambiente de ensino e aprendizagem um campo fértil para a socialização translíngua e aberto para negociações sociais e oportunidades alinhavadas a uma orientação ética e ecológica e aprendizagem situada (CANAGARAJAH, 2013, p. 184).

Após traçar a caracterização do construto 'língua', tanto 'nativa' com 'estrangeira', além de acentuar os princípios metodológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas zonas de contato da *internacionalização*, a subseção que segue vai destacar o EMI em termos de seu conceito, articulação epistêmica, características, funções e implicaturas de uso.

3.5 LÍNGUA INGLESA COMO MEIO DE INSTRUÇÃO NA INTERNACIONALIZAÇÃO: OUTRA PONTA DO ICEBERG

A simbiose da língua inglesa e o cenário da internacionalização vem sendo enfatizada ao longo desta pesquisa. Igualmente ressaltada foi a problematização da relação desse cenário àquele de ensino do inglês como língua estrangeira.

Em ambos, a língua inglesa seria usada para interação. No entanto, uma observação mais minuciosa declara imediatamente aspectos divergentes. O inglês é a língua-alvo neste cenário, enquanto no de internacionalização é o meio de instrução. O segundo aspecto é a existência de um conteúdo disciplinar escolar como foco do processo de ensino e aprendizagem no contexto de internacionalização.

Tecnicamente a classificação se coloca cristalina e epistemicamente alimentada por saberes de áreas afins, tais quais a Linguística, a Metodologia de LE, a Sociolinguística e a Psicolinguística, para mencionar algumas. Contudo, reitera-se que a reflexão é primordial na medida em que o espaço intercultural gerado em ambientes de internacionalização configura-se em espaço intercultural de fragilização de crenças e identidade docentes.

Por conseguinte, a complexificação da questão se evidencia a partir da caracterização do contexto de uso da língua inglesa. Como já antecipado, acredita-se que perspectiva de análise do uso de língua estrangeira como meio de instrução precisa considerar o impacto identitário inerente a tal canal, bem como a influência pedagógica nas atitudes, escolhas e metodologia dos professores neste contexto.

Como abertura à reflexão, apresenta-se uma breve incursão histórica para situar a predominância da língua inglesa como canal de comunicação na internacionalização.

No século XXI, a população universitária torna-se maior e mais heterogênea no que diz respeito à fundamentação linguística, acadêmica e cultural. (PANIZZI, 2002). Esse fato contribuiu para que as universidades fossem classificadas como instituições globais. Nessa premissa, a ecologia acadêmica universitária passou a incluir objetivos importantes, quais sejam, a mobilidade discente e docente, a equivalência curricular e a cooperação para pesquisa internacional. Contudo, nas universidades brasileiras, os três propósitos elencados não se revelam tão promissores como na Europa.

No entanto, analogamente à tendência em solos europeus, há a escolha de uma língua adicional¹⁸⁹, preponderantemente o inglês, como meio de instrução frente ao programa de internacionalização, ainda que na UTFPR-CT, grosso modo, percebassem o predomínio de acordos de cooperação internacional com países de língua francesa e alemã¹⁹⁰, a língua inglesa é favorecida. Isso ficou evidente na experiência relatada por P8¹⁹¹. Em mobilidade discente em Portugal, diferentemente do previsto, o inglês era canal de ensino em suas disciplinas no *Instituto Politécnico de Bragança* em vez da língua nativa do país receptor.

Para uma abordagem sistêmica, os impactos educacionais, linguísticos e sociopolíticos dessa opção de língua adicional precisam ser considerados. Até 2004, conforme Dafouz e Smit (2004), os efeitos foram negligenciados tanto pelas instituições como em pesquisas educacionais. Nesta última década, ecoando Leug e Leug (2015) e Ammon e McConnell (2002), o *Inglês como Meio de Instrução* (EMI) tem recebido atenção em países não-anglófonos como foi o caso mencionado de Portugal enquanto país receptor de alunos da UTFPR.

Por conseguinte, as bases fundantes do conceito de 'língua' e consequentemente o processo metodológico de ensino e aprendizagem de LE passaram por uma reorganização no século XXI. Esse ajuste precisa ser considerado

¹⁸⁹ O conceito de língua adicional implica ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma. O uso do termo "adicional" traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). (LEFFA; IRALA, 2012)

¹⁹⁰ Para mais informação, vide Quadro 12, p. 195 (Acordos de Dupla Diplomação) e Quadro 14 - Programas e Acordos e Programas de Mobilidade Acadêmica na UTFPR-CT, p 197.

¹⁹¹ Leia-se 'Participante 8' referindo-se ao participante da entrevista.

no concernente às atitudes do professor no cenário pedagógico na internacionalização na UTFPR-CT tanto em relação à 'língua portuguesa' quanto à adicional em questão. Notadamente tal perspectiva vai facilitar a articulação das várias facetas socioculturais que o contexto de internacionalização justapõe.

Em cenário de internacionalização, há a priorização da interação entre o sujeito e o entorno social e tem seu ponto de partida na abordagem epistêmica posta à língua materna e à adicional. Nesse contexto, portanto, um elemento vital de análise é a configuração das 'relações de poder' acerca dos fatores contingenciais que delas resultam. Kumaravadivelu (2012), fundamentado em Biesta (2011), reforça a necessidade de ruptura com a dependência normatizadora de base ocidentalizada em relação à produção de conhecimento na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa na atualidade.

Até os anos 80 e 90¹⁹², o paradigma metodológico de ensino de línguas predominante percebia a aprendizagem como conquista individual. Consequentemente, era vista como fruto do desejo e iniciativa pessoais. Nessa configuração, a motivação de caracterizava como um construto psicológico correlato a um traço da personalidade do estudante.

Em contrapartida, no século XXI, o paradigma se reinventa. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser concebido como um construto social no sentido de que há a influência de múltiplos fatores para além do esforço individual. Assim sendo, o referido processo adquire um propósito que ultrapassa a dinâmica pessoal de aprendizagem do sujeito de forma a se tornar sensível à configuração de fatores socioeconômicos e políticos no entorno. Nessa abordagem, o novo paradigma fica mais forte ao se fundamentar no conceito de 'língua' como substrato axiológico não-neutro e historicamente construído, conforme defendido aqui.

Posto que 'construto social', o processo de ensino e aprendizagem no contexto pedagógico-linguístico da internacionalização na UTFPR-CT ganha plausibilidade uma vez que se assenta no construto de 'língua aditiva em uso'. O trabalho com a língua inglesa como meio de instrução em um contexto educacional vai implicar impactos de fatores epistemológicos e axiológicos para o discente e o docente, similarmente.

¹⁹² Ao usar marcas temporais no decorrer de toda esta pesquisa, cabe a ressalva de que elas oferecem pontos de referência sem pretender acirrar fronteiras e delimitar compartimentos fixos.

Com efeito, na zona de contato de internacionalização, o envolvimento dos sujeitos pode ser percebido como ‘investimento’ (BORDIEU, 1997) em práticas de ensino e aprendizagem escolares ou da comunidade. Com isso, o fator ‘motivação intrínseca’ como chave de sucesso do sujeito sai do centro do processo.

Neste caso, ecoando Bonny Norton (2012), as práticas pedagógicas pós-estruturalistas têm o potencial de transformação um vez que oferecem aos posições de mais poder do que aquela que eles ocupam dentro ou fora de zonas de contato intercultural em contexto de internacionalização.

A ‘subjatividade’ e a ‘língua’ são construtos mutuamente constitutivos. Por isso, tornam-se decisivos na maneira como os sentidos são negociados. É por intermédio da língua(gem) que os sujeitos ganham ou perdem o acesso a redes sociais, as quais, por sua vez, dá-lhes (ou não) voz¹⁹³. (NORTON; EARLY, 2011, p. 417, tradução livre).

Mckay (2003) propõe uma revisão dos pressupostos do ensino da língua inglesa, argumentando que o aumento vertiginoso de falantes não-nativos implica uma mudança da natureza da língua inglesa *per se* e na base da cultura desse idioma. Assim, para contemplar o cenário de internacionalização, a autora propõe a problematização de quatro pressupostos epistemológicos canônicos.

O primeiro, ratificado por Rajagopalan (2015), é o esvaziamento da premissa de que a aprendizagem da língua inglesa resulta de uma pressão do imperialismo. O segundo ecoa Kumaravadivelu (2012) e McKay (2003) e diz respeito ao enfraquecimento da idealização do falante nativo de inglês como modelo de *performance* linguística; enquanto o terceiro problematiza a crença de que a cultura da língua-alvo deva ser ensinada e, por último, aparece o questionamento do método comunicativo (CLT) como o mais eficaz no ensino de LE.

Em cenários de internacionalização, a referida peculiaridade do uso do inglês como língua adicional pode caracterizar uma possibilidade de um “Terceiro Espaço” como *lócus* de enunciação, conforme sugerido por Bhabha e reiterado aqui. Para o autor, esse espaço caracteriza-se pela perspectiva da permeabilidade de

¹⁹³ No original: “Pedagogical practices have the potential to be transformative in offering language learners more powerful positions than those they may occupy either inside or outside the classroom. In poststructuralist theory, subjectivity and language as seen as mutually constitutive, and are thus centrally important in how a language learner negotiates a sense of self within and across a range of sites at different points in time. It is through language that a learner gains access to, or is denied access to, powerful social networks that give learners the opportunity to speak” (NORTON, 2011, p. 417).

procedimentos interpretativos a partir de uma miríade de sentidos possíveis. Os elementos estão em contiguidade, caracterizando-se por um espaço de variabilidade social e psíquica, “cuja agência e criatividade estão em experiências que dispersam ou ligam o passado, o presente e o futuro (BHABHA, 2003, p. 32). Ademais é importante mencionar que esse “Terceiro Espaço” se apresenta diferente de cada um dos dois a ele contíguos.

Tão complexo quanto desafiador é pensar na relação de docentes ou discentes no cenário da internacionalização. Neste um *locus* pedagógico é gerado no qual os participantes se afastam de sua língua materna para ensinar determinado conteúdo disciplinar em língua adicional. Na intersecção que se apresenta, os sentidos são construídos a partir de procedimentos interpretativos permeados pelos da cultura materna (BERNART, 2008)

Um conflito é iminente em tal configuração pedagógica. Isso porque o comando da língua materna, instada na condição de *ser* nativo, é usada como índice de expectativa de um comando análogo da língua adicional. Nesse desencontro, a perspectiva do referido *Terceiro Espaço*, desenhada no exemplo em questão, pode ser vista como uma dimensão híbrida tal qual uma “oportunidade de ressignificar sentidos, representações, procedimentos e valores. Em outras palavras, atribuir sentidos a nós mesmos, aos outros, a nós mesmos”, utilizando o argumento de JORDÃO (2013, p. 77) para caracterizar uma brecha metodológica relevante para o uso de língua adicional em ambiente de internacionalização, já discutida brevemente.

A essa perspectiva converge a aplicabilidade de uma pedagogia orientada pela noção de práticas translíngues em cenário de EMI. Para esclarecer a respeito da orientação translíngue, Rocha (2015) esclarece que:

Uma pedagogia orientada pela ideia de práticas translíngues busca preparar os alunos para aprender a lidar com a diferença, com a incerteza, com a imprevisibilidade, abrindo espaços para perspectivas não delimitadas por binários e para relações menos colonizadoras em termos de língua e cultura” (ROCHA, p. 54).

Cabe assinalar que a orientação translíngue no cenário de EMI traz ao discente e docente o desafio de realizar um desapego da noção de uma variedade linguística padrão a ser alcançada. Nesse esteio, o conceito de zonas de contato em si traz a marca semântica da não-existência de uma variedade uniforme pela

diversidade a elas inerente. Sem dúvida, o conceito fundante da translíngua prevê espaços plurilíngues que pretendem desconstruir a noção de ‘variedade linguísticas’.

Além disso, se pensada a sala de aula como uma zona de contato internacional, há a necessidade de abandonar a crença na existência de uma variedade linguística padrão para a comunicação de um conteúdo disciplinar ou ‘língua inglesa’ como canal de ensino.

Definitivamente o que torna o cenário complexo é o anovelado de seus elementos constituintes. Em outras palavras, não há configuração em camadas definidas. É um todo maior sobre cujas partes os impactos acontecem em cadeia. Por isso, reitera-se, a reflexão precisa ser sistêmica ainda que admita uma constituição complexa e de grande espectro.

Daffouz & Smit (2014) afirmam que na Europa e em países não-americanos ou não-anglófonos (Kim & Jung, 2015), o inglês é tratado como a língua da educação universitária. Ao introduzir o EMI ao currículo, as instituições de educação superior buscavam melhorar a internacionalização da educação gerencial.

A motivação do incentivo governamental para esse desenvolvimento seria a empregabilidade que a língua traria. Os referidos autores discorrem sobre as características do manejo do trabalho com EMI na educação universitária. Para Dafouz & Smit:

[q]uando se trata de educação com inglês como meio de instrução, por exemplo, o conceito de *Inglês* precisa ir além da norma abstrata e padronizada a que as nomenclaturas o reduzem. Por conseguinte, para além de um código linguístico fixo que funciona como uma ferramenta para publicação acadêmica e para ensino e aprendizagem de conhecimento disciplinar, a educação com inglês como meio de instrução implica práticas discursivas e outras práticas sociais. Tipicamente, tais práticas envolvem professores e alunos multilíngues engajados na construção de conhecimento por intermédio da utilização de diferentes recursos linguísticos (DAFOUZ&SMIT, 2014, p. 4).¹⁹⁴

Não surpreendentemente o aspecto linguístico desempenha um papel importante nas relações interculturais e de internacionalização. Pelo fato de tudo

¹⁹⁴ Do original em Inglês: “When dealing with ‘English-medium education’, for instance, the conceptualization of English needs to go beyond the standardized, abstracted norm that the label seems to reduce it to. Thus, apart from the supposedly fixed language code that functions as a tool for academic publishing, and for teaching and learning disciplinary knowledge, English-medium education encapsulates discursive and other social practices. Typically, such practices involve multilingual teachers and students engaging in knowledge construction by drawing on their diverse language resources.”

acontecer pela linguagem, os construtos língua e nação se sobrepuseram e se associaram fortemente à noção de identidade dos falantes da língua. Sob a ótica desse vínculo, a língua estrangeira, ou seja, falada pelo estrangeiro, pode ser vista como ameaça à ‘língua nacional’ e a tudo que ela expressa.

É importante relevar que simultaneamente ao comentário em relação às vantagens do trabalho com o EMI, os autores oferecem a definição de inglês como prática translíngue que seriam práticas discursivas que envolvem professores e alunos multilíngues engajados na construção de conhecimento por intermédio da utilização de diferentes linguísticos para além do conhecimento disciplinar.

Por sua vez, na perspectiva da associação de língua e identidade, há também um estranhamento à medida que a língua inglesa traz consigo o construto da identidade desse estrangeiro, novamente trazendo à mente novamente a indissociabilidade de língua e cultura, anteriormente comentado. Neste esteio, a situação se complexifica mais se considerada a marca semântica de ‘colonização’ e a relação daí proposta de ‘colonizador vs colonizado’ inerente à história do Brasil forem incorporadas à composição ‘língua’, ‘nação’ e ‘LE’ enquanto elementos constituintes de zonas de internacionalização.

Nesta razão, um possível sentido que resulta da incorporação do traço semântico do *estrangeiro-colonizador* à composição da trilogia é a acepção de LE como um veículo de manutenção da hegemonia epistêmica no contexto de internacionalização.

Em verdade, a construção de sentidos a partir da reflexão acerca do impacto de marcas semânticas agregadas aos conceitos em um *continuum* histórico abre espaço para considerações sobre os termos *decolonialismo* e *border thinking* (MIGNOLO; TLOSTAVANOVA, 2006) comentados anteriormente¹⁹⁵. Em que pese a distribuição global de trabalho científico e intelectual em nível universitário, tem-se o inglês, o francês ou o alemão como línguas legitimadas conforme evidenciado no apelo que tal item tem nos rankings universitários¹⁹⁶ e nos critérios para o grupo de *Universidades de Classe Mundial*¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Para mais informação acerca do assunto vide seção 2.4.

¹⁹⁶ Cf. item 2.6.3 (Quadro 8 e Quadro 10 com destaque para o ranking internacional Leiden Ranking (LR)).

¹⁹⁷ Cf. item 2.6.3, Quadro 11.

Tal predominância pode ratificar a noção de que não há produção ou teorização de conhecimento em outras línguas, como, por exemplo, o português, o chinês ou o árabe. Por conseguinte, é tido como desnecessário levar em consideração o conhecimento produzido do outro lado da fronteira. Como argumento para essa postura, retomando a visão hegeliana e kantiana, recorre-se ao argumento de que os “não-europeus” seriam selvagens, rudes, desfavorecidos, posto que pertencentes à barbárie, ou seja, o colonizado, do lado de lá da “Europa”.

Na contramão desse pensamento, reitera-se a significância do conceito *border thinking* para abordar não só a subjetividade como também a alteridade em contextos de internacionalização, pois é um pensar originário *de fora* usando tradições alternativas de conhecimento, bem como línguas alternativas de expressão.

Por fim, a densa análise do espaço da internacionalização em termos de seus construtos didáticos a partir dos desafios da docência trouxe à tona o assunto da subseção seguinte. Devido ao papel central que a língua tem na interação humana em todos os segmentos socioculturais, o foco recai sobre o trabalho com o EMI em sua relação com a episteme da internacionalização. Para tanto, aborda esse trabalho a partir de sua análise como construto recente no contexto de ensino e aprendizagem em LEM, se esquecer de refletir sobre outras funções que a língua inglesa pode desempenhar em áreas de interculturalidade, além de alinhar a opção por EMI com pressupostos metodológicos no ensino de língua inglesa.

3.5.1 EMI: da sigla à episteme da internacionalização

O uso do Inglês como Meio de Instrução, EMI¹⁹⁸ no Ensino Superior associou-se fortemente ao processo de internacionalização do ensino universitário. Em verdade, o inglês como meio de ensino é uma prática de internacionalização.

Para analisar o grau de internacionalização em relação ao trabalho com o EMI e à utilização da língua inglesa pela academia, Rostan (2011) afirma que a língua inglesa como meio de instrução e publicação terá diferente grau de adesão dependendo da língua oficial do país.

¹⁹⁸ Abreviatura do inglês ‘English Medium Instruction’. Também referido como *Language of Instruction* (LOI) ou ainda *Medium of Instruction* (MOI)

Ao citar os países não-anglófonos, a autora apresenta dois grupos. O primeiro formado pela Finlândia, Coreia do Sul e Noruega dispõe de 10% a 20% da academia comprometidos com a opção pelo EMI como estratégia para atrair alunos.

O segundo inclui Brasil, Argentina, China, Alemanha, Holanda, Itália, Japão, México e Portugal. Tais países registram muito menos de 10% de trabalho com EMI. Assim, à exceção de China, Itália e Japão, eles caracterizam uma base linguística internacional não-anglófona.

Em razão de seu índice, o Brasil fica classificado como não-integrado a redes internacionais de pesquisa, e, portanto, menos internacionalizado. Rostan (2011) acrescenta que, curiosamente, em países anglófonos a língua inglesa não é critério de mensuração do nível de internacionalização, ainda que não revele qual seria.

Nesse caso, a contribuição da academia com o processo de internacionalização do Ensino Superior (ES), bem como sua contribuição para a integração nacional e para a atratividade internacional dos sistemas de ES são parâmetros usados para tal mensuração.

De qualquer forma, a língua inglesa tem assumido diferentes papéis no cenário educacional doméstico desde que, em 1961, como disciplina opcional, foi declarada Língua Estrangeira (LE) nos currículos das escolas brasileiras. Ao longo de um *continuum* histórico incorporou diferentes usos.

Paralelamente, siglas são criadas para capturar seus sentidos e marcas semânticas. Dentro de vasta terminologia, destacam-se as abreviaturas ELF¹⁹⁹ e EIL²⁰⁰ pela sua pertinência à presente investigação. Além de remeterem ao EFL²⁰¹, eles são construtos frequentemente associados ao trabalho com o EMI no processo de internacionalização da educação universitária.

À discussão dessas denominações, precede um alinhamento acerca da função da língua inglesa ao longo do referido *continuum*. Essa função, por sua vez, informa substancialmente a concepção de língua que fundamenta as premissas metodológicas e mercadológicas das denominações. Analogamente ao que foi

¹⁹⁹ *English as a Lingua Franca*. (Inglês como Língua Franca).

²⁰⁰ *English as an International Language* (Inglês como Língua Internacional).

²⁰¹ *English as a Foreign Language* (inglês como Língua Estrangeira).

apresentado acerca do conceito de língua²⁰², a língua inglesa²⁰³, impulsionada pela lógica neoliberalista, vislumbrou mudanças em sua acepção.

Foi assim que de código linguístico, a 'língua inglesa' passa a ser vista como *commodity*, novamente ecoando Jordão (2004), ou como '*core skill*'²⁰⁴, segundo Graddol (2006). Notadamente, devido à sua importância no cenário de internacionalização, este autor a eleva ao patamar de habilidade estrutural, portanto, *basal* para se desenvolver quaisquer outras habilidades, posicionando-a no centro da mudança educacional e social. Inclusive, tal crença é reforçada pelo avanço da tecnologia, pela pressão da globalização e da internacionalização, somados ao aumento da mobilidade das pessoas em busca de conhecimento.

Nesse sentido, em um contexto político-econômico de globalização e economia do conhecimento, alastra-se a crença de que língua inglesa simboliza um item compulsório e promissor para o sucesso instantâneo por disponibilizar, teoricamente, o acesso ao conhecimento tecnológico e globalizado às mais diversas áreas profissionais.

Piller e Yuncho (2013) ratificam a percepção da língua inglesa em seu poder linguístico de acesso ao letramento tecnológico e globalizado em cenário de internacionalização na Coreia do Sul. Contudo, esses autores alertam que essa ótica reforça significativamente a dicotomia *centro vs periferia* por diretamente legitimar o poder tanto do seu falante nativo como daquele que tem comando do idioma.

Para exemplificar esse argumento, os autores citam o sofrimento e, até suicídio, de estudantes nesse país, por se sentirem sufocados perante a decisão governamental da obrigatoriedade de saber o 'inglês', adotado como meio de instrução na universidade como parte do processo de internacionalização. Sem dúvida, há de considerar que tal política linguística percebe a 'língua inglesa' como a 'lâmpada de Aladim'²⁰⁵ na metáfora de Kachru (1986), ratificando a noção de sucesso mágico mencionada anteriormente.

²⁰² Vide seção 2.5.1.

²⁰³ Vale lembrar que a *língua inglesa* foi analisada em suas características no segmento 2.5.1.

²⁰⁴ Em português: *habilidade essencial/básica*.

²⁰⁵ Referência à lâmpada mágica da história infantil conhecida no começo do século XVIII atribuída a um contador de histórias chamado Youhenna Diab. Ao ser esfregada, da lâmpada aparecia um gênio que realizaria qualquer desejo a seu amo. No texto, refere-se ao poder da língua inglesa de realizar o sonho de quem tem seu comando.

Todavia, conforme Piller e Yuncho (2013), tais exemplos desmistificam a crença de que a internacionalização e o desencapsulamento político da Coreia do Sul aconteceriam mediante a adoção do EMI e de políticas liberais. Infelizmente, diferentemente do esperado, os autores afirmam que a política capitalista aumentou a desigualdade e a crise econômica, impulsionadas pela adoção da língua inglesa e toda a bagagem sócio-política nela embutida.

Nesse contexto, convém ressaltar, o idioma passou a simbolizar a língua da competitividade ou, pela carga de desigualdade que imprimia, a língua do (des)favorecimento, o que resultou em mais 'exclusão' do que 'inclusão'. Ao se considerar que os alunos sul-coreanos foram pressionados pelo EMI, conforme atestam Piller e Yuncho (2013), percebe-se que, ao invés de promover a 'internacionalização', sua adoção só promoveu a 'aculturação' ao transferir moldes do capitalismo americano para terras orientais.

De certa forma, o mesmo aconteceu em Serra Leoa e Ruanda, onde a adoção do trabalho com EMI funcionou como um mecanismo de estratificação social na medida em que a educação das crianças era dada em inglês, uma língua dominada por poucos. Nesta razão, o uso do trabalho com inglês como meio de instrução pode ser associado a uma segunda geração de colonialismo nesses e em outros países da África. Isso porque a política educacional de adoção do EMI resultou de uma transferência feita acriticamente (CROSLEY; WATSON, 2003) modismo epistêmicos ou, ainda, muito provavelmente, de crenças em metanarrativas eurocentradas.

Macaro; Akincioglu; Dearden (2016) também sustentam a opção pelo trabalho com EMI em contexto não-anglófono. Os autores examinam detalhadamente esse construto na Turquia e na Arábia Saudita. Com o intuito de estimular sua adoção, um modelo instrucional, denominado PYP²⁰⁶, foi elaborado não só para capacitar a opção de trabalho com EMI, mas também para testar a competência das pessoas para tanto. Ao comentarem a resistência dos professores à tal opção, os referidos autores mencionam a ineficácia do PYP em seu objetivo original, ou seja, o da capacitação do trabalho com EMI em salas de aula.

As constatações de Jenkins (2014) em contexto anglófono convergem para a ineficácia de instrumentos e testes de proficiência em relação ao EMI. A investigação

²⁰⁶ Acrônimo do inglês *Preparatory Year Programme*, que equivale ao português Programa Preparatório Anual.

da autora focaliza o impacto linguístico do trabalho com EMI com alunos internacionais na *Universidade de Southampton* no Reino Unido. Tal qual o PYP, a autora relata que o exame de proficiência TOEFL²⁰⁷ foi criticado pela mesma razão.

Segundo esses alunos, um excelente desempenho neste exame não implicava melhor preparo para o cenário internacional que enfrentavam, visto que o TOEFL não os tinha preparado para o trabalho com o EMI, seja no âmbito linguístico ou acadêmico. Além dessas constatações, Jenkins (2014) destaca que os entrevistados, procedentes de países tais como China, Japão, Espanha, Colômbia, Malta, México e Arábia Saudita atestam a dificuldade de escreverem em inglês, entenderem as aulas, apresentarem seminários, além de relatarem se sentirem em desvantagem por não lhes ser permitido usar sua língua materna em provas e na qualificação de teses e dissertações.

Para entender a intersecção entre os termos 'Língua Estrangeira' e EMI, vale a pena considerar questões discursivas, pragmáticas, culturais e identitárias com foco no papel que a língua inglesa assume no mundo educacional. Para tanto, cabe examinar os dois construtos pertinentes à reflexão acerca do EMI, especificamente os já mencionados ELF e EIL.

Em verdade tais termos são relativamente diferentes quando se considera o tipo de relação entre os sujeitos. Ao abordar a ELF, Seidlhofer (2004) a define como uma função da língua inglesa usada em contextos no qual os falantes não são nativos. Estes são, por sua vez, falantes de diferentes 'ingleses do mundo'²⁰⁸ com um papel de facilitadores da comunicação entre os sujeitos. Por sua vez, o EIL implica um cenário muito parecido. Segundo Matsuda e Friedrich (2011), esse termo designa uma função que ocorre em interação e que envolve falantes de formação linguística e bagagem cultural diferentes.

Diferentemente, para Jordão (2014), EIL é subgrupo de ELF. A autora explica que este termo tem um escopo abrangente, enquanto aquele aplica-se tanto ao contexto de *língua franca* como ao *contexto intranacional*, como, por exemplo, na Índia, onde o inglês é usado como meio de comunicação. Para a pesquisadora, EIL implica um contexto no qual os falantes têm línguas nativas diferentes.

²⁰⁷ *Test of English as a Foreign Language*. Em português: Teste de Inglês para Falantes de outras Línguas. TOEFL é um teste desenvolvido nos Estados Unidos reconhecido como certificação de proficiência em inglês exigido para entrada em universidades no exterior.

²⁰⁸ Equivalente ao termo em inglês *World Englishes*

Nesse sentido, Canagarajah (2007) ratifica que ELF não é uma variedade ou um conjunto delas. Para o autor, a justificativa para tanto é que “o EFL não existe como um sistema pronto para ser acessado. É algo trazido à existência em cada contexto de comunicação²⁰⁹”.

Depreende-se assim que tanto o EFL como o EIL não são variantes linguísticas a serem ensinadas como itens delimitados e previsíveis. Aliás, a característica contingencial e funcional do EFL e do EIL ecoa nas palavras do mesmo autor quando ele afirma que:

Não há sentido para a forma, gramática ou habilidade linguística fora do âmbito da prática. [EFL e EIL] não [...] [são] produtos localizados na mente do falante. [Trata-se de] um processo social constantemente reconstruído a partir de fatores de sensibilidade e contexto²¹⁰ (CANAGARAJAH, 2007, p. 235).

Analogamente o trabalho com o EMI não é um produto na mente do falante. Ele se realiza a partir do uso da língua inglesa como canal de apresentação de conteúdo disciplinar em contextos acadêmicos e de internacionalização em países não-anglófonos²¹¹. Nesta razão, centra-se nas necessidades do aluno frente ao conteúdo, sem estar direcionado a abordar aspectos linguísticos da LE em questão. Seu foco é a transmissão de conteúdo acadêmico de uma disciplina em inglês como parte do processo de internacionalização do ensino superior com vistas ao lema *teach locally, think globally* ou ainda *‘Local teaching and global thinking*. (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

O EMI é considerada aqui uma função da língua inglesa em um cenário de contato intercultural específico como o é a internacionalização. Diferentemente do que se possa pensar, não se trata de uma variedade da língua inglesa a ser capturada e ensinada. Pelo contrário, a alusão à EMI traz à discussão respostas a perguntas como “Qual é o contexto de ensino?”; “Qual é o propósito do idioma?”; “Quais são os

²⁰⁹ Tradução livre do original em inglês: *EFL does not exist as a system out there. It is constantly brought into being in each context of communication.*

²¹⁰ Tradução livre do original em inglês: *There is no meaning for form, grammar or language ability outside the realm of practice. [EFL] is not a product located in the mind of the speaker; it is a social process constantly reconstructed in sensitivity to environmental factors.*

²¹¹ Refere-se ao trabalho com EMI realizado em Hong Kong, Malásia, Turquia, Malta, Tanzânia e Singapura, por exemplo.

processos cognitivos envolvidos?” ou “Qual o perfil identitário dos falantes?”, por exemplo, em vez de “Qual é o tempo verbal?”.

Em verdade, os trabalhos a partir do ELF, EIL ou EMI não colocam a proficiência linguística como objetivo central. No entanto, pesquisas constataram que, por parte dos alunos, a expectativa de avanço linguístico persiste. Com o propósito de investigar tal impacto no cenário de EMI, os pesquisadores Im e Kim (2015) constataram que, simultaneamente à aprendizagem do conteúdo disciplinar em questão, os estudantes universitários sulcoreanos evidenciavam a expectativa de que:

Aparentemente, o trabalho com o EMI pode oferecer oportunidades de uso do Inglês paralelamente à aprendizagem do conteúdo da disciplina em sala de aula. Ou seja, quando o inglês é usado nas aulas das disciplinas, os alunos aprendem não só o conteúdo, mas também adquirem a língua inglesa. Portanto, o uso do inglês como segunda língua (L2) com propósito comunicativo no ambiente EMI ajuda e motiva os estudantes a desenvolverem sua proficiência em inglês (IM; KIM, 2015, p. 1).²¹²

Ainda que contrastante com a proposta original da opção por EMI, a expectativa de proficiência linguística não causa estranheza no Brasil. Além do inglês ter a marca semântica de Língua Estrangeira não é recente. É quase impossível gerar fronteiras que separem língua e conteúdo em dois construtos como saberes distintos. Pelo contrário, eles parecem indissociáveis visto terem como substrato a linguagem.

Esse se põe como um fator de risco no trabalho com EMI. A perspectiva da separação dos construtos ‘língua’ e ‘cultura’ enfraquece a pressuposição da possibilidade de trânsito pelas esferas de conhecimento, a saber, ‘língua’, como o meio de instrução e conteúdo disciplinar como áreas separadas.

Adicionalmente, a pressuposição de tais fronteiras remete ao paradigma canônico da organização escolar em disciplinas. Em consonância com a crença na abordagem de saberes de forma compartimentalizada, o resultado são sistemas de conhecimento encapsulados em suas verdades e fisiologicamente distintos no cérebro.

²¹² Tradução do original em inglês: *Apparently, EMI may provide ample opportunities for English use along with learning subject areas in the classroom. That is, when English is used in subject area classes, students learn not only the subjects, but also acquire the English language. Thus, the use of English as a second language (L2) for communicative purposes in the EMI environment helps and motivates learners to develop better English proficiency.*

Não surpreendentemente, a fragilidade da crença na possibilidade de se atuar disciplinarmente se evidenciou em pesquisas na área. A partir de depoimentos discentes, os achados de Im e Kim (2015), em contexto não-anglófono, e de Jenkins (2014), em contexto anglófono, retratam a dificuldade dos estudantes em diagnosticar a origem de qualquer falta de entendimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, perante o não-entendimento do aluno, ao docente na internacionalização caberia um impasse. A ele caberia perceber se o equívoco discente ocorria na dimensão linguística ou se era referente ao conteúdo disciplinar em si.

Dessa perspectiva, por conseguinte, constitui-se uma prática pedagógica peculiar. Concorde-se plenamente com a autora quando ela assegura que tanto as práticas pedagógicas, a construção identitária como a aprendizagem de língua são mutuamente construídas.

Nesta razão, da ótica pós-estruturalista, a comunidade educacional EMI seria, por uma face, historicamente construída e, por outra, uma comunidade desejada com condições de oferecer oportunidades de identidades melhores para o futuro.

Com isso em mente, a expectativa da proficiência em inglês em contexto EMI é um traço semântico expressivo no referido contexto. Portanto, pode-se seguramente sugerir a classificação do EMI como *locus* discursivo e os sujeitos nele envolvidos como uma ‘comunidade imaginada’ (NORTON, 2011, p. 322). A associação se justifica uma vez que há uma sala de aula aprendendo um conteúdo disciplinar a partir do trabalho com EMI, cenário que se configura como uma comunidade.

A considerarmos a expectativa dos sujeitos de desenvolverem a competência linguística no contexto pedagógico EMI, pode-se inferir que esse contexto reflete o desejo de pertencimento a uma comunidade de língua inglesa, o que os leva a um investimento nesse idioma, alimentados por uma identidade imaginada.

Anderson (2008, p. 32) retoma essa representação no imaginário social e a noção de pertencimento quando assevera que “as nações não são mais forjadas em sangue, mas imaginadas em língua”²¹³.

²¹³ Do original em inglês: *nations are no longer created in blood, but imagined in language*.

Cabe lembrar que a expectativa de unir língua estrangeira e trabalho com conteúdo disciplinar já foi intenção metodológica no ensino de línguas. O CLIL²¹⁴ apresentou a proposta de oferecer aprendizagem integrada de conteúdo e de língua.

O termo foi criado em 1994 por David Marsch, na universidade de Jyväskylä na Finlândia, para se referir a contextos nos quais disciplinas, ou parte delas, seriam dadas em língua estrangeira com o objetivo duplo de ensinar a língua e o conteúdo simultaneamente. Daí a relação metodológica entre o trabalho a partir do EMI e o método CLIL por parte de pesquisadores como Jenkins (2014) e Im e Kim (2015).

O contraste entre os referidos termos para Graddol (2006) é de natureza linguística. Para o autor, a diferença está na expectativa da proficiência linguística. Ele defende que ambos são espaços originalmente bilíngues, mas esclarece que no trabalho com o EMI, a proficiência linguística é pré-requisito e, portanto, passível de ser verificada para avaliar se o estudante tem condições de acompanhar o conteúdo.

O vínculo entre EMI e CLIL pode ser frutífero. Este surgiu no escopo da 'Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras' com o enfoque no bilinguismo. Esse entendimento pode informar o trabalho com o EMI²¹⁵, haja vista ambos contemplarem o ensino de conteúdo disciplinar e o uso da língua estrangeira como meio de instrução.

Em verdade, as premissas da abordagem CLIL foram adotadas por professores em um cenário multilíngue na Turquia (MACARO *et al.* 2016) como estratégia para solucionar problemas advindos da adoção do EMI. Ao constatarem que os resultados acadêmicos não estavam satisfatórios, resolveram adotar técnicas de reforço. Uma delas foi a disponibilização do material com antecedência para que os estudantes pudessem preparar perguntas e tirar dúvidas no que denominaram 'aulas invertidas'²¹⁶.

²¹⁴ Do Inglês *Content and Language Integrated Learning*. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com>. Acesso em: 11 jul. 2019.

²¹⁵ É importante registrar que o EMI se relaciona com duas outras abordagens de ensino de língua: o EAP (*English for Academic Purposes* -Inglês para fins Acadêmicos) e ESP (*English for Specific Purposes* – Inglês Instrumental). O ESP era mais específico do que o EAP em termos de vocabulário. Ambas tinham foco no aluno. O ESP tinha foco em uma disciplina de interesse, cuja metodologia incorporava por meio de atividades ancoradas na gramática, léxico, registro e discurso da linguagem da disciplina. O ambiente ESP, originalmente monolíngue, tem o foco na língua e usa do conteúdo para colocar a instrumentalização dos sujeitos em relação à língua. O EMI, por sua vez, tem motivação na internacionalização com foco no conteúdo disciplinar sem foco na língua.

²¹⁶ Em inglês: *flipped classes*. Nesse tipo aulas, o aluno recebe o conteúdo, faz leituras e discute o conteúdo em sala.

A justificativa docente para tal estratégia foi a necessidade de reforço linguístico. Cabe mencionar que a referida associação, a saber, ‘língua ‘ conteúdo disciplinar’ pode ser estratégica frente à previsível dificuldade com a escrita acadêmica em inglês no trabalho com o EMI.

Bernini (2015) problematiza a funcionalidade do trabalho com o EMI em ambiente de Internacionalização. Segundo o autor, essa opção tem ineficácia dupla. Por um lado, interfere no processo de alcance de um alto nível de competência na língua nativa dos alunos²¹⁷. Por outro, prejudica a aprendizagem da língua estrangeira, no caso, o inglês.

Para o autor, o teor desses resultados pode ser associado ao perfil linguístico do idioma nativo desses alunos. Por isso, opta por interpretá-los como assentados na competência linguística individual desses falantes e no suposto conflito gerado pelo grau de interferência de suas gramáticas de língua nativa em relação ao ‘pensar para falar’ em LE. Assim, convém mencionar que, ao atribuir ineficácia ao aspecto linguístico dessa ordem.

Concorda-se com Dewey (2014) que reconhecia a existência de diferentes repertórios que afloram na construção de sentidos como culturalmente postos quando afirma que os falantes que participam de interações

[...] não somente *usam* a língua, mas se apropriam dela [...], a modificam e se apoiam em recursos diversos, combinando e adaptando recursos em um processo colaborativo de expressar e interpretar sentidos’ (grifo no original)²¹⁸ (DEWEY, 2014, p. 14).

Em relação ao impacto do perfil linguístico do falante perante a LE, cabe lembrar que a preservação do idioma nativo possa vir de políticas linguísticas estabelecidas em seu país de origem e relação a ela. Esse parece ser o caso dos alunos perante o inglês como meio de instrução na problematização do trabalho com EMI trazida por Bernini (2015) e relatada anteriormente.

²¹⁷ O autor se refere a alunos cujas línguas nativas eram a italiana e a alemã.

²¹⁸ Original em inglês: There has been considerable empirical work to date documenting how speakers in multilingual speech environments do not simply *use* English, but in fact also modify language by drawing on various other language resources, combining and adapting these in a collaborative process of expressing and interpreting meaning.

Em 2008, segundo o sumário do *Education First- English Proficiency Index* (Índice de Proficiência de Inglês da EF (EF-EPI, 2018, p. 24)²¹⁹, a Itália decretou judicialmente a proibição de as universidades oferecerem programas de graduação inteiramente em inglês, justificando a atitude na necessidade de preservar a língua italiana.

Neste esteio, quer-se ratificar que a natureza eticamente complexa do ambiente pedagógico de aprendizagem- ensino e uso de LE. Sem dúvida, ele se configura como cenário dinâmico de (re)construção identitária intercultural, no qual o local e o global se permeiam.

O referido autor relata estudos de falantes italianos e alemães em seu estudo. Em relação ao índice de proficiência na língua inglesa, o EPI-2018, a Alemanha se classificou na faixa de proficiência muito alta, na 10ª posição no referido *ranking*, ao passo que a Itália ficou com o 34º lugar, na faixa de proficiência moderada.

Analogamente, o EF-EPI (2018) discorre sobre a razão de a Suécia liderar o *ranking* de proficiência em língua inglesa e de como a cultura do internacionalismo permeia os países europeus. O forte sistema educacional, a exposição diária ao inglês na mídia e uma cultura de internacionalismo foram decisivos ao desempenho dos suecos no teste de língua inglesa. Em verdade, dentre os 27 países participantes, aqueles com proficiência em inglês ‘alta’ ou ‘muito alta’ localizam-se na Europa.

Ainda segundo o referido documento, tal sucesso nos índices de domínio da língua inglesa nos países europeus reflete décadas de formulação efetiva de políticas. O documento ressalta, dentre as políticas linguísticas, o *Erasmus+* como o maior programa de mobilidade estudantil do mundo. Administrado pela *União Europeia* (UE), conta com 700.000 alunos e professores europeus estudando no exterior todos os anos²²⁰. Oitenta e três por cento dos estudantes europeus começaram a aprender pelo menos uma língua estrangeira na escola aos 10 anos, e “97% das crianças com 13 anos estão estudando inglês.” (EF-EPI, 2018, p. 25).

Por sua vez, o Brasil ocupa a 53ª posição nesse ranqueamento. Dessa forma, está classificado na faixa de proficiência baixa. De fato, a América Latina tem a menor

²¹⁹ Em português: Índice de Proficiência de Inglês da EF (*Education First*). O EF EPI-2018 é um *ranking* da proficiência de inglês do Mundo. São 88 países participantes divididos em cinco segmentos quais sejam Europa, Ásia, América Latina, África e Oriente Médio. Disponível em: <https://www.ef.com.br/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-portuguese.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

²²⁰ Cf. EF EPI, p. 25.

margem de pontuação de proficiência em inglês do mundo, com menos de 12 pontos separando o país de proficiência mais alta²²¹ do país de proficiência mais baixa²²². Ainda conforme o relatório de proficiência em língua inglesa, é surpreendente que, apesar de um idioma em comum, a maioria dos países da América Latina comercializa mais com os Estados Unidos, a UE e a China do que entre si²²³.

O cenário de negociação de sentidos em LE a partir do trabalho com EMI vai ocorrer tanto em contextos multilíngues, em turmas com alunos internacionais, como em monolíngues, como é o caso predominante na UTFPR-CT, em turmas que compartilham uma mesma língua não-anglófona.

Esse *locus* caracteriza uma zona de contato cujas implicaturas alinhavam questões discursivas, culturais e pragmáticas. No tocante a termos emblemáticos para a caracterização do *hibridismo* desses espaços linguísticos, educacionais e multiculturais de construção de conhecimento, o entendimento de conceitos como o da ‘diversidade’ de Dewey (2014) ou da ‘superdiversidade’ assinalada por Rocha (2015)²²⁴ torna-se frutífero.

Dessa forma, a partir desses conceitos em relação à organização pedagógica que o espaço com o trabalho EMI encerra, cabe pontuar características a serem interpretadas a partir de mudanças paradigmáticas inevitáveis.

Primeiramente, a noção de que assimetrias são esperadas e marcam quaisquer práticas de linguagem, em uma abordagem do *diferente* dissociado da noção de ‘antagonismo’. Portanto, para um ambiente democrático de construção de sentidos, desejável para o trabalho com EMI, a diferença deve ser tratada de forma ‘agonística’, ecoando o termo tal qual empregado por Mouffe (2013) e já discutido no primeiro capítulo. Dessa ótica, o diferente não é algo a ser corrigido pelo motivo de diverso do esperado, ou não-esperado. Pelo contrário, a diferença linguística, posto que identitária e cultural, é produtiva e previsível uma vez que nenhum conhecimento é posto, acabado ou completo. Tal perspectiva, cabe ressaltar, vem em consonância à urgência da ruptura de *metanarrativas*, ou seja, da convicção legitimada de *verdades universais*.

²²¹ Argentina: 27º país da América Latina no ranking, faixa de proficiência muito alta.

²²² Venezuela: 75º no ranking, faixa de proficiência muito baixa (péssima).

²²³ Cf. EF EPIP, p. 32.

²²⁴ Para maiores detalhes sobre o conceitos, vide Dewey (2014, p. 14) e Rocha (2015, p. 34)

Outra mudança paradigmática envolve o âmbito metodológico de ensino e aprendizagem de LEM. Frente à perspectiva do não-entendimento como previsível em espaços pedagógicos de internacionalização, é preciso rever no âmbito da referida metodologia a classificação de processos linguísticos de *codemeshing*, *transfer* e *code switching* como ‘empecilho’, ‘deficiência’ ou ‘quebra de pureza’ legitimados em uma abordagem tradicional dessa área. Em uma perspectiva de trabalho com EMI, as misturas de códigos representam rupturas em relação a discursos mais centralizadores e resistentes à diversidade (ROCHA, 2015; JORDÃO; MARTINEZ, 2015). Indubitavelmente, essa mudança paradigmática se insere em um cenário pedagógico no qual a língua a ser ensinada é ‘o espaço de construção de sentidos no qual a relação de alteridade traga a relação ‘eu’ e o ‘Outro’ em consenso com as diferenças para que o indivíduo veja o outro indivíduo em um contato bilíngue.

Dessa perspectiva, a intersecção de códigos também é comentada por Canagarajah (2013). O autor defende que em situações nas quais há comunicação, não há propósito a ser alcançado em termos formais. Para ele não se pode perceber essas misturas em termos gramaticais, sintáticos e lexicais como uma interlíngua. Na verdade, o foco estaria em espaços dinâmicos heterogêneos interculturais e em práticas linguísticas entre as pessoas desses grupos em vez de pensarmos nesses espaços e práticas com base na ideia de comunidades fechadas e homogêneas.

Por conseguinte, a expectativa do não-entendimento em zonas de contato linguístico é previsível na internacionalização. Em outras palavras, as pessoas adotam “estratégias de negociação, a fim de alinharem uma diversidade de códigos semióticos de forma a construir “uma forma híbrida” que mistura diferentes línguas e linguagens (CANAGARAJAH, 2013, p. 70).

Analogamente, a prática translíngue percebe a construção de sentidos em zona de contato linguístico-cultural sob a perspectiva agonística, agregando à caracterização do cenário pedagógico de trabalho com o EMI como democrático e multicultural. O referido autor esclarece que a orientação translíngue se assenta no tratamento das línguas como formas de práticas comunicativas e não variedades estáveis.

Dessa forma, ratifico o conceito de ‘língua’ como ‘discurso’ de Jordão (2013). Para a autora, diferentemente de ser vista como um ‘código neutro’ a ser decodificado na interação, a língua é entendida como historicamente construída, contingencial, sendo os sentidos, portanto, ‘construções sociais, culturais, políticas e interpretativas’.

Nessa perspectiva em consonância com as noções de ‘prática translíngue’ e de ‘superdiversidade’, a relação entre o trabalho com EMI e os sujeitos vai ser balizada por considerações auxiliares no entendimento de como as construções linguísticas estão impregnadas de relações de poder, inerentes às relações humanas.

Em um contexto de ‘superdiversidade’, Blommaert (2010, p. 18) alerta para o processo de (des)construção de identidades, ressaltando que “à medida que as pessoas cruzam fronteiras regionais e nacionais, as práticas linguísticas e de letramento que são valorizadas em um lugar, não o são em outro”, e que influencia diretamente o construto identitário dos nela envolvidos²²⁵.

Portanto, é necessário que o cenário acadêmico de internacionalização, tal qual defendido aqui, potencialmente multicultural e bilíngue, reconheça a importância de se reconhecer que mudanças epistêmicas requerem mudanças ontológicas.

Para dar conta desse e de outros impasses, no esteio da mencionada revisão metodológica do ensino de LEM, a pedagogia de ensino do inglês sob a ótica ELF, EIL e EMI carece de uma revisão em seus pressupostos para contemplar e potencializar diferentes trabalhos, usos e agências. Para tanto, questões culturais, pedagógicas, linguísticas e sociopolíticas inerentes à sua implementação precisam ser problematizadas.

É o que fazem Bayurt e Sifakis (2015) em relação ao ‘Ensino do Inglês Língua Franca’ (ELF), McKay (2003) e Matsuda e Friedrich (2011) com o foco no ‘Ensino do Inglês Língua Internacional’ (EIL) enquanto Im e Kim (2015) e Macaro; Akincioglu; Dearden (2016) se concentram em análises da opção pelo trabalho com EMI em sala de aula.

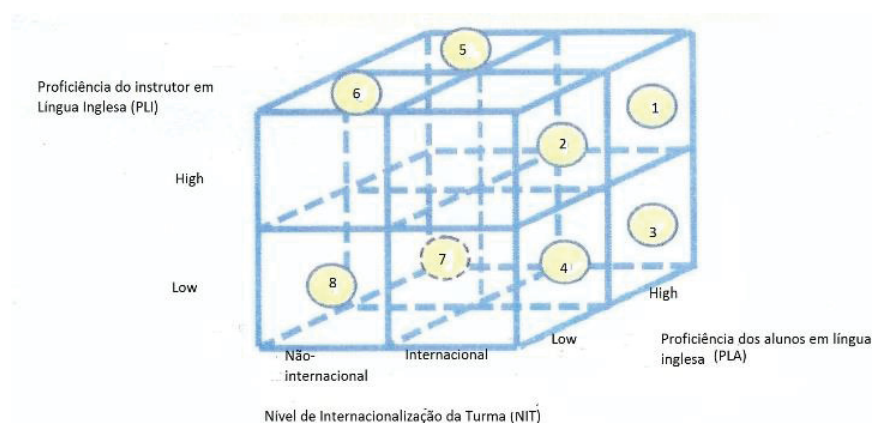
Na tentativa de ilustrar a articulação de vetores importantes da dinâmica do cenário pedagógico EMI, Im e Kim (2015, p. 8) propõem um interessante diagrama. Este consiste em uma figura tridimensional com 8 domínios apresentado na Figura 9.

As três dimensões são a (1) proficiência linguística do instrutor (PLI); (2) a proficiência linguística do aluno (PLA) e (3) o nível de internacionalização da turma (NIT). Dependendo do entrecruzamento dessas variáveis, a probabilidade do trabalho com o EMI funcionar é diferente. Por exemplo, o *Domínio 1* corresponde a PLI e PLA altos e NIT alto, o que equivale a pressupor que o trabalho com o EMI deve produzir

²²⁵ Original: *However, as people move across regional and national borders, the language and literacy practices that are valued in one place are not necessarily valued in another place.*

resultados positivos em uma turma categorizada nesse domínio. Por sua vez, o *Domínio 8* corresponde à PLI e PLA baixos e NIT baixo. Por conseguinte, se houver a opção por EMI nesse grupo, é previsto que não seja eficaz. Na verdade, de acordo com o diagrama, este domínio é o menos eficaz em termos de processo e resultados de aprendizagem.

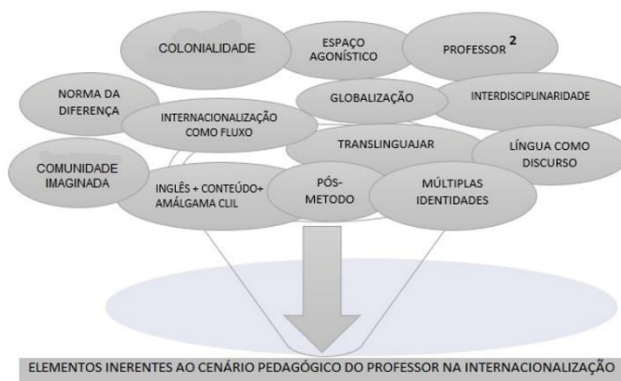
FIGURA 9 - QUADRO ANALÍTICO PARA EMI



FONTE: a autora com base em Im e Kim(2015).

A trimensionalidade adotada pelos autores é só um indício da complexidade do cenário pedagógico em zonas de contato interculturais. Na tentativa de complementar a visualização dos elementos envolvidos e emaranhados no iceberg do cenário de internacionalização emergente na UTFPR-CT propõe-se a Figura 10. A intenção é expor a superdiversidade de elementos constituintes da episteme ligada ao trabalho com EMI com foco da comunidade linguística envolvida conforme vem sendo discutido desde o início desta pesquisa.

FIGURA 10 - COMPONENTES DA EPISTEME EMI EM CENÁRIO DE INTERNACIONALIZAÇÃO



FONTE: a autora

Como se observa, a composição do cenário pedagógico na internacionalização é imbricada. No entanto, é possível abordá-la de forma que pareça menos hermética. Para o entendimento das mudanças paradigmáticas em demanda no cenário pedagógico do professor na internacionalização em surgimento, as características elencadas podem ser observadas de forma simplificada. Com esse propósito, três âmbitos informativos amplos, considerados os desdobramentos possíveis, podem ajudar. Seriam eles, o sociocultural, o linguístico e o metodológico.

O *âmbito linguístico* sugere que o ‘inglês’ enquanto *prática translíngue* deve ser usado em cenário pedagógico de internacionalização, o que vem em plena consonância com a definição de *língua como discurso*. No âmbito metodológico, considerações pedagógicas da *era pós-método* informam a adesão à *abordagem CLIL*²²⁶.

No *âmbito metodológico* do cenário pedagógico de internacionalização, considerações substanciais ao protagonismo do *professor*², cujo manejo da rotina didático-pedagógica envolve o ensino de conteúdo disciplinar em língua inglesa. Ao considerar a sala de aula, ou mesmo o cenário pedagógico de internacionalização como um todo, a noção de ‘*comunidade imaginada*’ contribui para o entendimento conceitual no que tange às marcas semânticas incorporadas à construção histórico-semântica do contexto sociopolítico envolvido. Nesse âmbito, ainda, consta a *atitude interdisciplinar* perante a inserção do sujeito e da prática pedagógica em um cenário intercultural tal qual um *espaço agonístico* de construção de sentidos perante o processo de ensino-aprendizagem.

O *âmbito sociocultural* inclui os paradoxos da *globalização* em suas já mencionadas peculiaridades. Em verdade, o destaque recai nas implicações do *construto da colonialidade* que permeia a gestão de poder e a relação com o Outro, em laços de pertencimento, nos quais a *norma é a diferença* na busca de um espaço sociopolítico pró-diversidade alinhado ao pertencimento do ‘eu’ de *múltiplas identidades* ao longo de um *locus* de enunciação de língua inglesa como meio de ensino e expressão.

²²⁶ A sigla CLIL refere-se a um método de ensino de LEM. É a abreviatura de *Content and Language Integrated Learning*. Em Português seria equivalente a “Ensino de conteúdo (disciplinar) e língua de forma integrada”.

Na sequência, o capítulo 4 tem a função de esclarecer as opções metodológicas aqui adotadas. A expectativa é de que tal informação evidencie a rede de significados, a linha de argumentação, a natureza das premissas interpretativas e o teor das conclusões.

Portanto, não só contempla a linha de pesquisa adotada, mas também especifica os instrumentos quanto à sua função, operacionalidade e alcance à medida que apresenta e interpreta os dados gerados. O segmento abre com a apresentação dos princípios operantes que fundamentam as premissas e etapas organizacionais da presente investigação.

4 METODOLOGIA DE TRABALHO: O FIO DA MEADA

A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa com caráter exploratório de investigação. Nesse sentido, a pauta é a análise interpretativista. Gil (1994) considera procedimentos interpretativos como estratégias que atuam sobre dados qualitativos e que os organizam como forma de entender a realidade e a construção do conhecimento.

Pelo caráter exploratório e indutivo com que abordo o tema *internacionalização* na presente investigação, o cunho etnográfico é pertinente. Além disso, trata-se a internacionalização como um construto social, pois eventos sociais se manifestam mais sensíveis à abordagem qualitativa. Nesta razão, cabe ressaltar que o escopo qualitativo para a investigação do objeto social na área de Ciências Sociais não deve ser associado a um campo de reflexões soltas e confusas. Defende-se aqui que o estudo da área é igualmente relevante frente ao fato de a subjetividade não poder ser mensurada quantitativamente.

Na verdade, o âmbito quantitativo impõe um desafio maior ainda para se conduzir a pesquisa perante a ilusória verdade científica que números possam emprestar a pesquisas. Outro complicador é a consideração de que o processo de internacionalização como tema gerador envolve o ‘homem’, objeto magno das Ciências Sociais, em sua relação com a complexidade da ‘linguagem’ no campo educacional. Neste esteio, o pesquisador social percebe a geração, a análise e a interpretação dos dados como uma construção não somente nas trilhas do tempo, espaço e contexto, mas também enredados por intermédio dos pensamentos e abstrações do pesquisador (CHARMAZ, 2002).

Posto isso, neste capítulo a configuração da metodologia científica adotada será apresentada e justificada no intuito de legitimar sua inserção na presente investigação. Para contextualizá-la, optou-se por 4 subseções.

A primeira expõe os cinco princípios operantes que fundamentam as escolhas realizadas e, por essa razão, permeiam a episteme da tese em sua totalidade. A intenção de resgatá-los é encorajar um alinhavo produtivo entre os pressupostos epistêmicos fundantes, a literatura de referência, as abordagens metodológicas adotadas e os dados gerados.

Por sua vez, a segunda subseção aborda a opção pelo método misto para a investigação do processo de internacionalização como objeto social com base em Johnson & Onwuegbuzie (2004), Biesta (2010) e Yin (2010).

O terceiro segmento discorre sobre os instrumentos metodológicos usados, com foco no questionário e na entrevista como fonte de geração de dados, a partir do referencial teórico de pesquisadores como Marconi & Lakatos (1999), Gil (2011), Dörnyei (2007) e Charmaz (2002). A subseção contém ainda informação sobre ferramentas tecnológicas como os instrumentos metodológicos facilitadores, as quais agilizam a árdua tarefa de triangulação de dados como também são estratégicos na geração de dados e na análise de conteúdo.

Tão importantes quanto as considerações técnicas relativas a decisões metodológicas, neste capítulo constam os princípios éticos que permeiam a investigação em todas as suas instâncias. Para Yin (2015:99), o estudo de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real obriga o pesquisador a importantes práticas éticas em todas as áreas igualmente. Por conseguinte, na medida em que seleciona os participantes, o pesquisador deve oferecer-lhes proteção, cuidado e sensibilidades especiais. A eles deve ser garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados bem como a anuência de participação.

Igualmente relevante é o trâmite pelo *Conselho de Revisão Institucional* (CRI) para obter informação sobre o protocolo necessário para que a pesquisa transcorra em conformidade com as exigências institucionais por envolver seres humanos por meio de contato direto de entrevistas e relatos, além do indireto, por meio de questionários.

Apropriado é ressaltar que a opção pela utilização de múltiplas fontes de referência na geração de dados foi motivada a partir do propósito de associação dos objetivos desta investigação à análise do produto provindo da percepção do conceito de *Internacionalização* na UTFPR-CT, da *globalização* como pano de fundo e da *Educação Universitária* como construto constituído e constituinte na intersecção dos três construtos.

Sem dúvida, a dinâmica de análise do conteúdo gerado a partir dessa intersecção informa duas questões inerentes à formação do 'iceberg da internacionalização', termo aqui estrategicamente mencionado. De um lado, surge a problematização relativa ao surgimento do 'docente na internacionalização'. De outro, tem-se a questão da 'língua da internacionalização'.

A metodologia de trabalho foi selecionada e desenvolvida com vista a demandas metodológicas postas pelas perguntas de pesquisa, tanto em relação ao objetivo principal como aqueles secundários. Por essa razão, à guisa de esclarecimento, a convergência entre as perguntas de pesquisa e objetivos são apresentadas no quadro 21 na sequência.

QUADRO 21 - CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS PERGUNTAS NORTEADORAS DA TESE E OS OBJETIVOS PRINCIPAL E SECUNDÁRIOS

	PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS SECUNDÁRIOS
1	Como a percepção do conceito de internacionalização se dá na UTFPR-CT?	► examinar a percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT e sua repercussão institucional a partir da voz de docentes, coordenadores, diretores e daqueles envolvidos administrativamente com o processo de internacionalização	
2	Qual é a repercussão institucional dessa percepção ?		
3	Como as premissas de internacionalização são resignificadas pelo professor na internacionalização?		3 ► delinear o perfil do professor na internacionalização em um cenário de internacionalização.
4	Qual é o impacto da língua inglesa como língua adicional da internacionalização ?		4 ► caracterizar a língua inglesa como meio de instrução, ou seja, como a língua adicional da internacionalização.

FONTE: a autora.

Como se observa no quadro acima, o objetivo principal contempla todas as perguntas, ao passo que os dois últimos, 3 e 4, originam dois objetivos secundários alinhados na terceira coluna em alinhamento horizontal com igual numeração.

Desde a elaboração das perguntas de pesquisa à análise de conteúdo dos dados gerados, um desafio metodológico recorrente foi a delimitação de um recorte representativo na composição do *iceberg*, leia-se, do processo de internacionalização, nas dimensões semânticas, filosóficas e sociopolíticas, sem se perder de vista o objetivo geral da investigação.

O esforço minucioso para delinear a repercussão da percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT fez surgir dois fatores inerentes à implementação da etapa do 'eu internacionalizo'²²⁷ na instituição. Um deles foi a predominância da língua

²²⁷ Cf. Quadro 2 para mais informações.

inglesa como adicional na ecologia de internacionalização na referida universidade, ao passo que o outro indicou o surgimento do professor na internacionalização, cujas crenças pedagógicas seriam problematizadas perante uma zona de contato intercultural em construção.

Sem dúvida, cabe mencionar que o fato de o perfil pedagógico e o *lócus* de enunciação dos participantes da pesquisa entre si e o deles e da pesquisadora coincidirem aguçou as percepções sobre o objetivo central, principalmente nas etapas de geração dos dados e análise de conteúdo.

Com base em Jenkins (2013), acredita-se que uma amostra restrita pode ser altamente representativa do grande conjunto, o que compensa o risco de generalizações feitas a partir de dados restritos. Para tanto decidiu-se contemplar as diferentes instâncias da hierarquia na elaboração, gerência, análise, desenvolvimento e implementação do processo de internacionalização na UTFPR-CT.

Os dados foram gerados por dois instrumentos²²⁸. O questionário²²⁹ contou com 15 respondentes da UTFPR, representantes dessas diferentes instâncias. Nessa razão, os participantes da entrevista representaram a voz de diferentes setores sob a ótica de diferentes funções envolvidos com o processo de internacionalização em diferentes instâncias e níveis como mencionado, totalizando 18 servidores da referida instituição. Os participantes da pesquisa foram 18 servidores da UTFPR-CT. Foram 3 coordenadores de curso²³⁰, respectivamente, Administração, Engenharia Civil e Design, além de 4 professores²³¹. Além desses, contribuíram 11 gestores. Desses, incluem-se o pró-Reitor de *Graduação* e o da *Pós-graduação*, o Diretor e o vice-diretor da *Diretoria de Internacionalização* (DIRINTER), um assessor e a secretária da diretoria; o Diretor-adjunto do *Departamento de Internacionalização* (DERINT) e um assessor, o responsável pelo *Escritório Internacional*, a coordenadora do *Idioma sem Fronteiras* (IsF) e a coordenadora do *Núcleo de Idiomas* (NUCLI), ambas também professoras na instituição.

²²⁸ Esclareço que o questionário teve 14 respondentes e a entrevista, 18. O total foi de 32 participantes, mas 4 deles participaram dos dois. Por isso, o número total de participantes é 28. Portanto, as porcentagens foram calculadas sobre este valor.

²²⁹ O *questionário* e a *entrevista* serão tratados em mais detalhes nos itens 4.3.2 e 4.3.3, respectivamente.

²³⁰ Cabe mencionar que os coordenadores também atuam como professores em seus departamentos.

²³¹ Professores do Departamento de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia da Informação.

Todos os participantes acrescentaram à presente investigação. Destaco o papel dos participantes diretamente envolvidos com a sala de aula, uma vez que representam 70% dos participantes, ou seja, 19 de 28 participantes, considerando os dois instrumentos, o que agregou legitimidade e profundidade à geração e interpretação de dados no que diz respeito às duas pontas do *iceberg*.

Antes de maiores esclarecimentos acerca da composição, natureza e alcance da metodologia mista utilizada, apresentam-se os cinco princípios operantes que fundamentam e permeiam a pesquisa como um todo, posto que fundantes das crenças da pesquisadora e da episteme cautelosamente desenvolvida.

4.1 PRINCÍPIOS OPERANTES NA CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE

O primeiro dos princípios operantes diz respeito ao entendimento do binômio 'teoria e prática'. De herança positivista, a tradicional divisão de trabalho entre teoria e prática, já problematizada na metade dos anos 60 por Glaser e Strauss (1967), tem sido questionada contemporaneamente na área da Linguística Aplicada e Sociolinguística (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006). A dicotomia nos sentidos do referido par foi substituída por uma perspectiva de coexistência e simultaneidade conceitual. Se, no entendimento do binômio clássico, a 'teoria' preconizava a 'prática', agora as fronteiras não são definidas e a premissa de que aquela precede esta também não se aplica. Em verdade, a união da *teoria-prática* nos leva à *práxis pedagógica* de Freire (1987, p. 53) que sugere um termo unificado a partir de um docente responsável. No esteio de Freire, pode-se pensar na *práxis* na internacionalização (IMBERT, 2013) uma vez que o professor precisa assumir uma postura crítico-reflexivo a respeito de suas experiências, fazendo uma leitura de mundo que beneficie as propostas de atividades que tenham a prática como ponto de partida e de chegada.

Outro princípio é a perspectiva interdisciplinar como constituinte e constitutiva do conhecimento, sobremaneira, quando se refere à aquisição de saberes e ao escopo de considerações epistemológicas. Como característica bem-vinda às pesquisas, senão absolutamente necessária, tal perspectiva já se configura na dificuldade de se classificar o presente estudo em uma área específica. De forma abrangente, pode-se associá-lo à área de Ensino de LEM a julgar as forças motrizes representadas pelos construtos aqui recorrentes quais sejam

‘internacionalização’, ‘ensino superior’, ‘professor na internacionalização’ e ‘língua adicional’.

Contudo, é compreensível a impossibilidade de contemplar a complexidade resultante dos discursos de cada uma dessas quatro noções em uma só área disciplinar. Nessa razão, a análise desses diferentes discursos caracteriza a interdisciplinaridade na medida em que a construção de sentidos envolve o trânsito entre áreas de conhecimento, tais como as *Ciências Sociais*, a *Filosofia*, a *Economia*, a *Geopolítica*, a *Pedagogia* e a *Metodologia de Ensino de Línguas*, principalmente. Pode-se entender que, por razões semelhantes, a dinâmica interdisciplinar de investigação gera configurações teórico-metodológicas não coincidentes nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.

Neste esteio, com base em Moita Lopes (2006), entendo interdisciplinaridade²³² como a permeabilidade de saberes disciplinares na necessidade de ‘ir através’ deles na busca de sentidos. A ideia é ir além de cada disciplina em busca de movimento cognitivo interdisciplinar, o que vai além de empréstimos de cada área envolvida. O desafio é a habilidade de permitir o fluxo cognitivo ‘entre’ áreas de conhecimento de modo a atravessar áreas contíguas para construir o conhecimento a partir da conexão desses saberes ou da noção da eficácia dessa circularidade e não só de seus conteúdos ou de sua articulação.

Analogamente, para Morin (2002), a interdisciplinaridade consiste em perceber relações de fenômenos e seu contexto, de reciprocidade entre o todo e as partes de tal forma a reconhecer “a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais e vice-versa”. Para tanto, continua o autor, “o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que geram essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento” (MORIN, 2002, p. 24-25).

Em consonância com a dinâmica da relação simbiótica entre ‘teoria e prática’, mencionada anteriormente, a estratégia nesta pesquisa não é partir de qualquer problema teoricamente posto ou mesmo aplicar uma teoria a um determinado contexto. Por sua vez, a concepção metodológica que se pretende nesta pesquisa, inspirada em Mignolo (2000), consiste em problematizar itens vistos como

²³² O referido autor aproxima as noções de ‘interdisciplinaridade’ e ‘transdisciplinaridade’ como equivalentes.

sociolinguisticamente relevantes, os quais, prioritariamente, possam trazer ganhos pedagógicos à área de atuação e de formação dos professores envolvidos nos processos de internacionalização do ensino universitário em uma ‘sociedade em rede’²³³ para utilizar o termo de Mignolo (2000).

Ademais, vale a pena mencionar o benefício da intertextualidade sob a ótica do diálogo entre trabalhos afins²³⁴. Isso por partir das mesmas fontes de evidência, quais sejam, a revisão de literatura, os documentos oficiais, as entrevistas e a observação direta, por exemplo, ou pelo senso de complementariedade entre si. Em verdade, ou ainda, a contribuição pode ocorrer por intermédio da diferença, ou seja, com fundamentação no dissenso.

Empregou-se a conversa intertextual pela certeza não só da vantagem da colaboração entre os referidos trabalhos, mas também com base na crença de que dessa maneira os trabalhos ganham legitimidade e voz. Além disso, há a expectativa de que a formação de uma rede de trabalhos na área de Internacionalização possa funcionar como estímulo à criação de um *Banco de Dados* sobre a internacionalização do *Ensino Universitário Público Brasileiro*. Ademais, os diálogos textuais podem visibilizar informação recorrente, a qual previsivelmente pela reincidência, sugere tópicos relevantes e estratégicos na área de internacionalização a serem aprofundados.

Especificamente, neste trabalho, dada a escassez de análises do fenômeno de internacionalização em sua relação ao cenário pedagógico docente e à língua inglesa na UTFPR-CT, a intertextualidade se mostra estratégia pertinente no rastreio de indicadores seja para localização ou produção de informação para o preencher a referida lacuna.

Outrossim, a constatação tanto da existência como da incompletude de redes de informação e de uma ecologia de contextos trouxe à tona questões metodológicas. Realizada a partir da intersecção de práticas individuais e sociais, a análise do processo de internacionalização em seu impacto sociopolítico, seja globalizado ou localizado, tomou relatos e entrevistas como referencial magno de geração de dados.

Esses instrumentos servem de ponto de partida para mapear a natureza da apropriação (ou não) das práticas sociais pelos sujeitos, no caso, docentes e servidores,

²³³ No original *network society*. Tradução minha.

²³⁴ Vide páginas 20 a 23 considerações acerca de trabalhos com os quais a presente tese conversa de forma mais próxima.

ao longo do processo de constituição, reconhecimento e articulação de crenças relativas a ações de Internacionalização na UTFPR-CT, com ênfase na percepção do conceito de internacionalização como porta de entrada para a reflexão sobre o professor da internacionalização e o papel da língua inglesa como meio de instrução.

Em outras palavras, pressupõe-se que tais vozes da UTFPR-CT constituem um *locus* de enunciação e reflexão, no qual, principalmente, a *Sociologia*, a *Filosofia*, a *Psicologia*, a *Linguística* e a *Pedagogia* se fundem com o propósito de estimular uma convergência entre o *macrossocial*, que se refere à materialização das práticas sociais nas quais a construção de sentidos enreda fatores históricos, políticos, ideológicos e culturais, e o *micropsicológico*, a considerar a interferência de aspectos identitários e psicológicos do sujeito na incorporação de marcas semânticas quando da construção de sentidos (VYGOSTSKY, 1976; BAKHTIN, 2006).

Em consequência, a natureza desse espaço de convergência revela-se propícia para a geração dos dados e sua subsequente análise, fundamentada pelos traços semânticos a partir do termo 'nação' conforme discutido anteriormente.²³⁵

Segundo os autores supracitados, a análise da intersecção entre o *social* e o *individual* permite distinguir modos de entender momentos e cenários sociopolíticos mediante aquilo que os participantes da pesquisa reproduzem, refratam e refletem nas entrevistas e relatos, haja vista tais registros manifestarem atividades de linguagem e discursos nos quais atuam.

Nesta plataforma metodológica de pesquisa, o terceiro princípio operante diz respeito à crença de que a linguagem não é neutra. Ela se realiza em discursos, os quais, pelos elementos histórica e sociopoliticamente construídos, oferecem-se como uma interface potente de investigação. Para tanto, admite-se a existência de pelo menos três arranjos de sentido.

O primeiro seria de um sentido mais visibilizado, ou seja, legitimado pelo senso comum, outro, mais invisibilizado, muito provavelmente, em razão de questões socio-históricas de gestão de poder e da natureza opaca da estrutura híbrida. Em verdade, esta se apresenta tal qual um *locus* de enunciação característico de zonas de contato linguístico e intercultural que o cenário de internacionalização tende a produzir.

²³⁵ Vide item 2.2.

Como já comentado anteriormente, os depoimentos dos participantes funcionaram como janelas riquíssimas aos discursos. A ótica individual de cada entrevistado informou a análise discursiva resultante, a qual funciona como potente recurso de acesso à captura do *modus operandi* do processo de internacionalização como *parte*, leia-se *local*, em que pese a UTFPR-CT, emblematicamente Brasil, mas também como um *todo*, leia-se *global*, se considerada sua contextualização planetária.

Entrevistas, questionários e relatos foram os instrumentos metodológicos favorecidos para geração de dados em nível *local*, ou seja, *institucional*. Para tanto, a substância para a análise discursiva nessa etapa de geração de dados foi a língua²³⁶ em uso, falada e escrita. Metodologicamente, à perspectiva da referida não-neutralidade da língua recorrem duas pressupostos afins. O primeiro é o de que as práticas discursivas inevitavelmente envolvem relações de poder. O segundo, por sua vez, é da convicção da impossibilidade de se estudar e interpretar os discursos dissociados da sociedade e da cultura em que habitam, a considerar a linguagem como prática social que se realiza em comunidades de prática.

Nesse panorama é certo que a análise do conteúdo das entrevistas e dos relatos pressupõe uma relação intrínseca de interferência entre o participante e a linguagem em uso. Com base em Harré e Gillet (1994), ressalta-se que, ao fazer uso da linguagem para se expressar e interagir, a subjetividade do indivíduo expressa um posicionamento composto pelo conjunto de direitos, deveres, obrigações e (des)crenças embebidas em traços culturais e identitários. Dessa forma, inevitavelmente, traços e nuances do *modus operandi* de cada sujeito tornam-se visíveis em discursos que produz, à medida que ele se percebe e (inter)age perante a o contexto de onde se expressa. Ademais, a análise da linguagem é estratégia central na geração de dados na medida em que uma pesquisa de cunho etnográfico e interpretativo utiliza entrevistas abertas e semiabertas e questionários como recursos metodológicos.

A conta disso, os depoimentos serão insumos importantes na (re)constituição da representação dos conceitos de internacionalização por parte docentes da UTFPR-CT,

²³⁶ Com base em Bakhtin (1997), entende-se aqui *língua* e *linguagem* como termos sinônimos. Em sua concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos.

bem como sua inserção no processo como um todo, na medida em que o *locus* de enunciação reflete um posicionamento, o qual, ainda conforme os autores Harré e Gillet (1994), “direcionará seu olhar [do participante da pesquisa] para mundos à sua volta através de uma determinada janela de acordo com imagens, metáforas, linhas narrativas e conceitos particulares[...] relevantes dentro de práticas discursivas[...]”, posto que “os seres humanos são caracterizados tanto por identidade pessoal contínua como por diversidade descontínua” (HARRÉ; GILLET, 1994, p. 46).

O quarto princípio operante é a percepção das ‘narrativas de prática’ dos participantes da pesquisa como episteme legítima. Em outras palavras, o conhecimento não é solenemente produzido na academia por teóricos que preconizam ações e reações como metanarrativas. Diversamente disso, no século XXI, percebe-se legitimidade nas vozes externas à academia, ou seja, de comunidades de prática de forma que a sala de aula surge como um *locus* de enunciação.

Aliás, a lateralização dessas narrativas da prática remete ao panorama histórico da UTFPR-CT, no qual esse traço semântico aparece na visão preconceituosa dos professores de disciplinas teóricas que percebiam seus pares como ‘menos capacitados’ porque ministravam aulas práticas²³⁷.

Nessa razão, se os saberes não precisam ser gerados na academia para serem legitimados, nem é necessário que a validação da episteme venha de pesquisadores exclusivamente. Norton e Early (2011) ratificam o papel esclarecedor do uso das ‘narrativas de prática’ como base de estudo digital sobre o letramento por intermédio do uso do *inglês* como meio de instrução em uma comunidade multilíngue de Uganda. Aliás, os pesquisadores informam que as narrativas partiram tanto dos ugandenses como deles próprios, que também as usaram como forma de negociação das identidades na pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Felizmente, as narrativas, antes negligenciadas por surgirem em ambiente de prática, agora se tornaram *locus* de enunciação epistêmica e construtos de informação validada como método de pesquisa e objeto de investigação na área de formação de professores (CLANDININ; CONELLY, 1992). Por conseguinte, as narrativas acerca de práticas sociais localizadas transformam-se em contribuição metodológica na voz de seus agentes no papel de participantes da UTFPR-CT. Com credibilidade e validade, a

²³⁷ Cf. seção 2.6.1.

expectativa é a de que tais vozes agreguem substancialmente à pesquisa visto serem globalmente representativas.

Um fator que colaborou para a relevância dessa geração de dados foi a mescla dos conceitos de “teoria e prática” já mencionada como princípio operante. Com a perspectiva da não-fronteira entre os elementos do referido binômio, o conteúdo das narrativas dos participantes, especificamente docentes e colaboradores da UTFPR-CT, constituíram-se conhecimento e, ao mesmo tempo, eram dele/nele constituídos.

Nessa razão, as narrativas tornam-se material de referência na investigação sociolinguística, ainda que, aparentemente, possa ser visto como muito localizado por ser proveniente da microestrutura do sistema. Isso porque, no caso, ele provém dos bastidores pedagógicos ora no discurso de professores envolvidos no processo de internacionalização, ora naquele de coordenadores, mentores e gestores relacionados mais administrativamente ao referido processo, com a observação importante de que os sujeitos participantes sejam majoritariamente professores, como já mencionado.

Schön (1995) pressupõe a existência de um modo peculiar de os professores verem as coisas, o que denomina de “ novo conhecimento”²³⁸. Este tipo de conhecimento vem ao encontro de uma intenção antiga de se articular uma epistemologia da prática, a qual percebe docentes como conhecedores legítimos.

Tal abordagem é oportuna uma vez que professores não só possuem conhecimento, mas também o geram de forma histórica e sociocultural em relação ao contexto que o envolve. Teoria e prática se emaranham e a narrativa é válida epistemicamente. Pode ser interpretada em suas nuances de pertencimento ao contexto em que está inserida. O referido autor afirma que essa abordagem não é abstração, mas representa os pensamentos em ação²³⁹ e a relação dialética amalgamada entre teoria e prática, já referida anteriormente.

Em vista disso, as narrativas vão além de serem subjetivas e individuais sem valor metodológico no campo de investigação. Pelo contrário, o conteúdo na responsividade ao questionário e à entrevista corrobora percepções, opiniões e expectativas dos mundos profissionais e pessoais dos participantes da pesquisa, o que, tal qual material autêntico, contribui decisivamente para a construção dos construtos relativos à internacionalização na UTFPR-CT.

²³⁸ Do original em inglês *new scholarship*. Tradução minha.

²³⁹ No original: *knowing in action*. Tradução minha.

Com base em Johnson (1996), é prudente lembrar que o processo de apreensão de sentidos, no qual professores, coordenadores e gestores da referida instituição se envolvem, inspira-os a construir premissas e justificativas para suas práticas, as quais, predominantemente, advêm de saberes sobre as quais eles refletem e (re)agem nos contextos nos quais atuam rotineiramente. Acredito que a captação desse *modus operandi* pedagógico foi fundante e, muito provavelmente, entremeou aquele constituinte do cenário global da internacionalização e por ele constituído.

Por fim, o quinto princípio operante nesta pesquisa é a premissa de que os métodos não se excluem. Na verdade, é crescente a atenção que pesquisadores têm dado a métodos mistos que nada mais são que uma opção de pesquisa na qual o pesquisador mistura ou combina técnicas, métodos, abordagens, conceitos ou linguagens de pesquisa quantitativa e qualitativa em um único estudo. De fato, qualquer contraste entre a evidência quantitativa e qualitativa não é critério para diferenciação entre métodos de pesquisa.

Subsequentemente a exposição de cada um dos cinco princípios operantes, é igualmente relevante desenvolver mais pormenorizadamente as propriedades do método misto, as quais serão o destaque da próxima subseção.

4.2 MÉTODO MISTO: A CAMINHO DE RUPTURA E CONVERGÊNCIA

A opção pelo método misto de coleta de dados (BIESTA, 2010; YIN, 2010; JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004) reforça a premissa de que a validade dos achados não se condiciona ao uso de método único. Além disso, uma visão estereotipada de método único pode ser precipitada e não dar conta da abordagem pretendida nesta investigação.

Em verdade, por uma face, o enredo do método misto é compatível com a complexidade de se articular múltiplas fontes, mas, por outra, é porto seguro para se proteger de desajustes grosseiros na tentativa de ajustar procedimentos equivocados a uma linha unívoca.

Simultaneamente, a abordagem plurimetodológica²⁴⁰ reitera a percepção do enfraquecimento da visão de que cada método científico seja compartimentalizado e separado do outro por fronteiras de antagonismo. Nessa razão, a complementariedade metodológica se mostra recurso eficiente também para trazer credibilidade à investigação, mesmo porque a integração entre os métodos pode resultar na potencialização de resultados no intuito de ampliar o escopo de sensibilidade dos instrumentos e critérios aplicados aos dados desde sua geração.

Ademais, em uma perspectiva filosófica e histórica, a crença em um método único reproduz a expectativa da possibilidade de existência de uma universalidade de tendências e princípios, já mencionada anteriormente²⁴¹. Da mesma forma arraigada ao imaginário social, está a percepção dos construtos de mundo sob a ótica da dualidade, por um lado, e da noção de exclusividade, por outro, fundamentada pela premissa um método exclui o outro, colocando a diferença como antagonismo.

Na verdade, a própria sucessão de tendências epistemológicas e metodológicas parece desenrolar-se em uma esteira na qual as propostas se intercalam em um arranjo no qual a proposta subsequente está em relação de oposição àquela antecedente.

Essa lógica da dualidade, revisitada na plataforma plurimetodológica, fica clara ao se analisar a alternância da primazia entre as abordagens qualitativa e quantitativa ao longo do *continuum* metodológico. A concepção positivista de conhecimento e o método científico da metade do século XX vieram desbancar a primazia da tendência qualitativa vigente até então.

Para tanto, enfatizava a objetividade, a generalidade, a replicação da pesquisa, a falsificação de hipóteses e de teorias concorrentes. Os pesquisadores das ciências sociais que adotavam uma postura científica positivista acreditavam na existência da lógica científica, no método único, na objetividade e na legitimação da verdade, reduzindo, desse modo, as qualidades da experiência humana a variáveis quantificáveis (SANTOMÉ, 2001; PANIZZI, 2002; MANCEBO; FÁVERO, 2011).

²⁴⁰ Cabe esclarecer que a palavra plurimetodologia remete ao traço semântico de os métodos não serem unos, ou seja, ou compartimentalizados. Essa, por sua vez, é uma marca do termo multimetodologia, haja vista a associação desse termo com a ideia de vários métodos 'unos' e não necessariamente conectados. Ideia inspirada em Menezes de Souza (2011).

²⁴¹ Vide capítulo 2, seção 2.6 e 2.61.

De fato, o paradigma positivista pregava a crença na existência de um único método de observação, em experiências replicáveis, em definições operacionais de conceitos, ou mesmo em hipóteses logicamente deduzíveis e evidências confirmadas tidas como método científico. Neste esteio, pesquisadores positivistas viam a abordagem qualitativa como impressionista, não-sistemática, tendenciosa e baseadas em narrativas individuais e informais.

Nessa razão, a abordagem qualitativa é retomada por suas características opostas à tendência quantitativa predominante (BIGGUS, HADDEN, GLASER, 1994; CHARMAZ, 2005) de tal forma que muitas metodologias emergiram nessa mudança para um paradigma pós-positivista e não-experimental, usado em vários estudos empíricos.

Tal paradigma, também denominado pós-estruturalista, visava captar a diversidade com base em quatro princípios básicos, a saber a pesquisa conduzida no mundo real; o reconhecimento do papel crucial da linguagem e do discurso; a vida, a interação social e a pesquisa percebidas como processuais ou um conjunto de inter-relações dinâmicas, isto é, em fluxo, bem como uma preocupação com as pessoas e indivíduos em vez de variáveis, cálculos e estatísticas.

A convergência de paradigmas, característica do método misto, se manifestou na ruptura da noção de polarização de tendências metodológicas da proposta metodológica de Glaser e Strauss (1967) ainda no período positivista. Se, por um lado, esses autores questionavam a primazia da pesquisa quantitativa, por outro, buscavam estratégias sistemáticas para a prática de pesquisa qualitativa com fundamentos que permitiam combinar uma crítica epistemológica e diretrizes para a ação.

Oportunamente à noção de multimetodologia, os referidos autores levaram a investigação qualitativa para além da dimensão descritiva. Eles visavam capturar o escopo dos modelos teóricos explanatórios no intuito de proporcionar entendimento abstrato do fenômeno estudado. É o que foi denominado *grounded theory*²⁴², em cujo referencial propunha que a pesquisa qualitativa fosse válida por si mesma e não somente considerada tal qual uma fase anterior à pesquisa quantitativa.

Em Glaser e Strauss (1967) tem-se a gênese da *grounded theory*. Os referidos autores defendiam a ideia da variedade de métodos, pois contestavam a noção de

²⁴² Em português: Teoria informada, Teoria embasada. Tradução minha.

consenso metodológico e a possibilidade de o conhecimento ser pensado pelo olhar de diferentes métodos de forma integrada. Em verdade cada modo de saber se fundamenta em como as pessoas desenvolvem o conhecimento, o que pode ser visto como uma semelhança a todos os métodos. Dessa forma, em uma abordagem eclética²⁴³, a parte característica de cada método é explorada em sua funcionalidade e a parte comum entre todos é a própria diversidade.

Adeptos da *grounded theory* começam pelos dados. Apropriadamente, nesta pesquisa, dados provêm de observação, interação e material documental sobre o grande tema, internacionalização. Assim sendo, o estudo considera eventos e experiências locais da mesma forma que inclui elementos do contexto como um todo, considerando que a maioria dos métodos quantitativos permite ao pesquisador abordar e explorar os dados da maneira etnográfica.

A abordagem de Charmaz (2005) difere da clássica de Glaser e Strauss (1965). Enquanto, esses autores propunham um método explícito para analisar processos e percebiam os achados como provenientes dos dados separados do pesquisador, a abordagem da autora enfatizava que qualquer interpretação de dados oferecia um retrato do mundo estudado tal qual uma fotografia, ainda que não exata na certeza de que o pesquisador é parte inerente do mundo que descreve. Sua observação, pois nunca será neutra.

Aqui, como Glaser e Strauss (1965), entende-se possível a construção de indicadores qualitativos por estratégias quantitativas. Fundamentada nos questionamentos das bases quantitativas de abordagens qualitativas, um movimento epistêmico, o qual vem se firmando desde os anos 60 (MINAYO *et al.*, 2003), vêm sendo desenvolvido no sentido de traçar estratégias de investigação avaliativa da subjetividade e das relações de poder. Em alinhamento com a elas, existem sérios investimentos na construção de indicadores passíveis de análise por métodos tipicamente qualitativos, pois é o ‘olhar qualitativo’ para os dados que difere e caracteriza a abordagem dada aos dados gerados.

Nesse esteio, a abordagem metodológica eclética em consonância com a era pós-método em *Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira* implica a

²⁴³ A diferença entre a noção de ecletismo e caos está em Kumaravadivelu (2003, p. 26) “[...] Ser eclético significa o uso da contribuição de diferentes tendências sem vê-las amarradas a um método. Se assim não for, é caos”.

desconstrução da noção de possibilidade de ‘compartimentalização’ e ‘exclusão’ nas categorias de análise dos dados gerados. Sobremais salienta-se a classificação de evidências em quantitativa ou qualitativa não deve ser critério de diferenciação entre métodos de pesquisa.

Em verdade, essas são abordagens que se colocam como recursos compatíveis, logo, complementares, de tratamento do conteúdo da geração de dados. Dessa forma, ratifica-se aqui a perspectiva convergente dessas abordagens uma vez que elas se alinham ao teor de estratégias holísticas, sugeridas por Yin (2010), para esclarecer que os métodos mistos permitem aos pesquisadores abordarem:

[q]uestões de pesquisa mais complicadas e colem uma série mais rica e mais forte de evidência que poderiam obter por qualquer método único isolado [pois] contam com estratégias mais holísticas de coleta de dados para o estudo do caso principal, mas recorrem a levantamentos ou outras técnicas quantitativas para coletar dados. (YIN, 2010, p. 87).

Posto isso, assegura-se que a opção por qualquer método único seria limitante e que, portanto, uma abordagem holística é pertinente à presente investigação. Para garantir maior alcance é analogamente apropriada a metáfora de um caleidoscópio como forma de remeter à perspectiva metodológica pluralista e de interação entre os métodos aqui adotada e realizada a partir de estratégias multidimensionais de geração de dados, como sugere o referido autor.

Assim, para definir indicadores qualitativos é importante assumir sua natureza hermenêutica (GADAMER, 1999; MINAYO, 2002). Isto significa entender que os atores sociais, ao se comunicarem sobre qualquer assunto do mundo real, interpretam e julgam-no a partir de um estoque de referências como classe, gênero, grupo de pertinência, etnia, idade, função social (SHULTZ, 1982).

Igualmente, os pesquisadores que analisam tais interpretações também são pessoas que convivem no mesmo tempo histórico e estão marcadas por diversos fatores sociais. Por essa razão, indicadores qualitativos, portanto, devem ser considerados balizas avaliativas, que permitem mapear com mais profundidade a natureza das mudanças ocorridas e em processo, não se propondo a dimensionar quantitativamente o grau de variações ocorridas (DESLANDES; ASSIS, 2002). Apesar da sua importância, poucos exemplos existem sobre indicadores em uma acepção integralmente qualitativa.

Em síntese, os indicadores qualitativos são aqueles que expressam a adoção ou rejeição de certas atitudes, valores, estilos de comportamento e consciência (VALARELLI, 2004). Os exemplos mais constantes são oriundos da área de educação, expressando capacidades e habilidades desenvolvidas pelos indivíduos como indicativos de seu desenvolvimento educacional (MINAYO, 2002).

Ratifica-se que a natureza da abordagem qualitativa justifica sua predominância ao longo da presente investigação. A julgar que as pesquisas qualitativas têm como ponto principal entender, descrever e, algumas vezes, explicar, os fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ ou indivíduos, elas são opção especialmente facilitadoras e potencializadores para a interpretação dos dados coletados em relação tanto da representação do conceito de internacionalização como dos traços semânticos a ele agregados por parte dos participantes da pesquisa. Portanto, vêm ao encontro dos objetivos da pesquisa em questão.

Em vista disso, diferentes instâncias da pesquisa podem se sustentar harmoniosamente em tendências tradicionalmente vistas como opostas. A presente investigação delinea etapas nas quais o levantamento estatístico foi estratégico, como na análise dos dados gerados pelo questionário de sondagem ²⁴⁴ que foi o primeiro instrumento de mensuração aplicado com movimentos²⁴⁵ que se alternam na abordagem qualitativa e na abordagem interpretativa.

O mesmo mecanismo foi adotado no tratamento do produto gerado pela entrevista. Na realidade, a combinação de análises quantitativa e qualitativa tem recebido destaque no mundo acadêmico. Como resultado há possibilidades de as duas modalidades serem combinadas em diferentes proporções de acordo com a proposta metodológica²⁴⁶.

A geração de dados, subsequente à elaboração das questões de pesquisa pediu cuidadosa preparação. Assim, posto que crucial para o bom desenvolvimento da investigação, essa fase preparatória foi fundamentada e dimensionada mediante cinco fatores.

O primeiro envolveu às habilidades desejadas por parte do investigador do estudo. As mais importantes são (1) o manejo de fatores inesperados, (2) a percepção

²⁴⁴ Questionário disponível no Apêndice 4.

²⁴⁵ Todas as etapas serão detalhadas na seção 4.3, p. 269.

²⁴⁶ Refere-se aqui a denominações QUAN-QUAL ou QUAL-QUAN, a depender do predomínio de cada uma das análises, respectivamente.

de oportunidades de extensão de linhas de investigação e (3) a consciência da transitoriedade e fluidez dos saberes. Esta informa diretamente a natureza da análise epistêmica, pois traz à consciência que o manejo do conhecimento é processo inacabado para ambos, pesquisa e pesquisador, pois está sendo construído e se construindo também naquele que o analisa e organiza. Em verdade, como exemplo desses saberes, cabe mencionar o cenário pedagógico do docente na internacionalização em foco na pesquisa.

Primeiramente, em relação ao referido manejo de fatores inesperados, cabe mencionar o risco de a pesquisadora não perceber a existência de um “viés”, para usar a expressão de Yin (2010, p. 98). Segundo o autor, essa competência, imprescindível ao pesquisador, refere-se à habilidade de se tolerar e admitir noções e construtos que estejam fora do ‘esperado’ ou o ‘preconcebido’, sem a tendência de ignorar ou rejeitar a informação por causa disso.

Cabe aqui explicitar que essa difícil tarefa pode não residir somente em evitar a rejeição, mas mesmo na dificuldade de perceber e admitir a existência da negação em si. Em outras palavras, o desafio primordial foi, no caso desta pesquisa, a cautela de se reconhecer e admitir a presença da nociva atitude de reforçar ‘metanarrativas’.

Por sua vez, o *segundo fator* concerne ao *preparo epistêmico* para o estudo específico do assunto. Nessa razão, disciplinas sobre “Instrumentos de pesquisa”, “Políticas Linguísticas” e “Internacionalização” feitas na UFPR ao longo de 2016 forneceram subsídios metodológicos sólidos. Mais literatura lida sobre o assunto tomou forma em apresentação realizada pela pesquisadora na USP com a qual se pode compartilhar com pares informação sobre os achados iniciais acerca do tema ‘Internacionalização’ na UTFPR-CT.

Na sequência, o terceiro fator apresenta-se como a necessidade da concepção de um protocolo para a investigação. Como forma de atendê-la, a elaboração da primeira versão do ‘Sumário da tese’ em seus capítulos e subdivisões concretizou a etapa inicial desse protocolo, tendo sido alavancada após a decisão pelo tema ‘internacionalização’ em palestras na Semana Acadêmica na UTFPR-CT no início de 2016.

A etapa seguinte englobou a triagem dos participantes, cujo critério de escolha foi o *locus* de enunciação. Subsequentemente, um teste-piloto do questionário²⁴⁷ sobre o processo de *internacionalização* na instituição foi feito com 10 (dez) professores do *Departamento de Línguas Estrangeiras* (DALEM) na UTFPR-CT. Acredita-se que embora essa aplicação-piloto não funcione como pré-teste, ela teve especial alcance na verificação da clareza das questões perante os respondentes, além de ter auxiliado imensamente no diagnóstico das linhas relevantes de pesquisa aos olhos da pesquisadora.

Após a pilotagem, a versão definitiva do questionário foi disponibilizada aos participantes da pesquisa via *Google Forms* no intuito de sintonizá-los com a finalidade e a ecologia do estudo. Cabe ressaltar que para contextualização, ao questionário, foi anexada uma carta de apresentação como item informativo importante para auxiliar no entendimento do projeto.

Em verdade, o ‘questionário’ e a referida ‘carta’ desempenharam função importante como coadjuvantes em cinco etapas da investigação, quais sejam, a ‘geração’, ‘interpretação dos dados’, o ‘desenvolvimento do trabalho’, o ‘acompanhamento’ e, por fim, ‘o entendimento das considerações finais do estudo’.

É pertinente mencionar que a elaboração do questionário fluiu em duas perspectivas de interpretação convergentes. Na primeira, as perguntas foram elaboradas e indiretamente respondidas pela pesquisadora com base no conhecimento sobre o assunto e na geração de hipóteses, na medida em que funcionam como balizadoras dos interesses de investigação. Em contrapartida, a segunda envolve as respostas dos participantes, como fonte de geração dos dados para delineamento das ‘unidades de análise’.

A natureza das perguntas do referido questionário, fundamentado em Dörnyei (2012), prevê uma lista de prováveis fontes de evidência. Por conseguinte, houve a prévia seleção de nomes de potenciais participantes estratégicos para respondê-las. Por sua vez, as questões, também coadjuvantes na organização e condução da pesquisa, atuaram como fontes de apoio e validação da estrutura da investigação, ao passo que as respostas e relatos dos 14 participantes, articuladas à literatura pertinente, funcionaram como fonte de referência e análise de dados.

²⁴⁷ Este questionário será tratado em mais detalhe na seção 4.3.2.

Além dos participantes, um processo de seleção foi também aplicado a documentos institucionais, quais sejam *Relatórios de Gestão*, *Plano de desenvolvimento Institucional* (PDI) vigente, por exemplo, posto constarem de informação referencial a ser replicada em editais e em contratos. Outra razão desse recorte para análise foi o fato desses documentos serem fontes de informação legitimadas pela UTFPR-CT.

Em verdade, subsequente a um amplo plano de ação concomitante a todas as etapas, a presente investigação iniciou-se por uma revisão da literatura.

Para tratamento dos dados gerados, optou-se pela interpretação qualitativa de dados gerados pela certeza da vantajosa sobreposição resultante da ruptura da compartimentalização metodológica, como já pormenorizado anteriormente.

A abordagem descritiva dos dados foi usada para identificar e delinear os componentes da internacionalização como unidade integrada de análise. Nessa razão, o uso da descrição foi eficiente por facilitar a apreensão de ligações semânticas de ‘causa e consequência’ a serem examinadas como parte da tarefa de entender como a percepção conceitual foi construída.

Na fase de estabelecimento de premissas, os dados estatísticos do questionário, baseado em Dörnyei (2007), foram relevantes por duas razões. Primeiramente, porque trouxeram à tona variáveis inerentes ao evento de ‘internacionalização’, foco do estudo. Em segundo lugar, destacaram três construtos de análise estruturais à tese, a saber, a ‘globalização’, a ‘interculturalidade’ e a ‘educação’.

Com isso, os três construtos foram incluídos como termos para a referida análise interpretativista que predomina na presente investigação. A esse respeito, Gil (1994) classifica como as estratégias de análise que atuam sobre dados qualitativos como ‘procedimentos interpretativos’. Não se pode esquecer que aquelas se realizam a partir de uma determinada forma de entender a realidade e, subsequentemente, de construção do conhecimento. Nessa razão se desenha esta pesquisa, pois ela examina a percepção do construto de ‘internacionalização’ com base nos participantes da pesquisa, sendo que, ainda que não seja conscientemente, as narrativas deles se inserem naquelas

[...] concepções de investigação que partem do pressuposto de que a realidade social é subjetiva, múltipla, cambiante, resultado de uma construção de sujeitos participantes mediante a interação com outros membros da sociedade. E se interessam, em geral, em compreender e interpretar a realidade tal e como é entendida pelos próprios participantes.” (GIL, 1994, p. 65).

Acerca da complexidade de analisar ‘concepções’ como declara Gil (1994), em consonância com a estratégia desta pesquisa, Charmaz (2002) evidencia a funcionalidade de se partir de dados e oferece uma estratégia de ação. Segundo a autora, o pesquisador visa apreender os significados implícitos das experiências dos participantes para construir uma análise conceitual. A forma mais convencional de se abordar dados desse tipo é a partir das mencionadas ‘unidades de análise’. No entanto, essas unidades vão surgindo e emergindo dos dados.

Desse modo, mediante a transcrição dos dados, tem-se amplo material que pode ser lido inúmeras vezes para que as ‘categorias de análise’ surjam via dados, sejam eles relevantes e similares, ou não, à questão da pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Essa mesma opinião está em Gil (1994) quando ele confirma que os procedimentos denominados ‘interpretativos’ se constituem em técnicas de análise de dados que se aplicam a informações já existentes ou a dados gerados pela própria investigação, utilizando as ‘categorias de análise’ para organizar conceitualmente e apresentar informações, demonstrando mais interesse no teor das categorias do que na frequência dos códigos de análise.

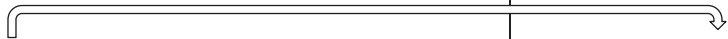
Operacionalmente as categorias de análise podem ser construídas por códigos ou rótulos. Optei por organizar a geração dos dados por rótulos. Para mim tal dinâmica gera mais praticidade no manejo dos códigos verbais transcritos, bem como em sua contextualização. Para Charmaz (2002), o processo de codificação por rótulos é uma forma sintética que dinamiza significados sem perder suas propriedades essenciais. É processo minucioso, segundo o qual examinei linha a linha à medida que identificava eventos e utilizava rótulos para denominar o que ocorria com os dados em cada uma delas.

O Quadro 22 ilustra a etapa inicial de codificação realizada como parte desta pesquisa. A atribuição de códigos foi feita a partir das ‘categorias de análise’ aplicadas ao conteúdo da entrevista transcrito em linguagem verbal.

O resultado dos elementos comuns ou diferenciadores dentro dos rótulos denominados permite configurar um esquema mediante o qual as categorias ficam agrupadas em torno de uma série de núcleos²⁴⁸ (GIL, 1994; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Em verdade, o processo inicial de codificação utilizado refletia em seus núcleos as ideias-chave das questões-roteiro para a entrevista. À medida que a geração e a análise dos dados avançavam, foi necessário agrupar ou categorizar os rótulos para manejar as categorias de forma processual e cíclica, no sentido que novos rótulos pudessem emergir daqueles já existentes.

QUADRO 22 - EXEMPLOS DE CATEGORIAS DE ANÁLISE POR CODIFICAÇÃO POR RÓTULOS

ENTREVISTA 1: PROFESSOR TRANSCRIÇÃO DOS DADOS DE ANÁLISE	PROCESSO DE ANÁLISE: CODIFICAÇÃO POR RÓTULOS
 <p>1) Estou na UTFPR-CT há 19 anos. 2) Inicialmente, no Departamento de Comunicação e Expressão, quando era o antigo CEFET e a partir de 2005 enquanto Universidade nós viramos Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. 3) Atualmente eu leciono Linguística Aplicada, Língua Inglesa e, ocasionalmente, Prática de Ensino. Então... a primeira pergunta: O processo de Internacionalização está presente na UTFPR-CT? Sim. 4) Está. E de modo bastante intenso, eu diria. Em caso... número 2, em caso afirmativo, como soube desse processo? 5) Eu conheço o processo porque eu estive envolvida durante três anos, de 2013 a 2017, na direção de Internacionalização.</p>	<p>1. Tempo na UFPR</p> <p>2. Vínculo Institucional</p> <p>3. Área em que atua</p> <p>4. Ciência do processo</p> <p>5. Vínculo com o processo de Internacionalização</p>

FONTE: a autora

A entrevista qualitativa se alinhou ao caráter epistemológico da pesquisa qualitativa. Seu alcance resultou em informação detalhada e de amplo espectro sobre o processo de *internacionalização* institucional, a qual seria de difícil obtenção instituição mediante observação ocular somente ou análise de literatura da área (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Para Warren (2002), o propósito das entrevistas qualitativas é originar interpretações, não fatos ou leis, dos que os participantes falam. Quanto ao conteúdo

²⁴⁸ Exemplos de núcleos: (1) *tipo de* (2) *vínculo com* e (3) *tempo em*.

desses tipos de entrevistas, Lankshear e Knobel (2008) atestam o risco de a contingencialidade da fala dos entrevistados, em relação ao tempo e à intenção planejada que representa, dificultar a captura integral do que os participantes falam, pensam, valorizam ou acreditam a respeito dos tópicos sobre os quais se posicionam.

Da mesma forma, é improvável que esses participantes sejam capazes de conseguir articular o que pensam, acham ou acreditam na hora da interação de forma estanque e completa. Não surpreendentemente, portanto, o conteúdo das entrevistas não pode ser considerado representativo da ‘verdade definitiva’.

Isso ocorre porque o objeto das ‘Ciências Sociais é histórico’. Segundo Pedro Demo, “ser histórico é ser caracterizado pela situação de estar, não de ser. A provisoriedade processual é a marca básica da história, significando que as coisas nunca são definitivamente, mas *estão* em passagem, em transição”. (DEMO, 1985, p. 15).

Com isso em mente, esclareço que o alinhamento histórico na presente pesquisa cumpre uma finalidade analítica importante. Ela vai além daquela ‘descritiva’, pois a cronologia imprime ao fenômeno da ‘Internacionalização e Globalização’ uma relação lógica na qual a sequência reversa seria impossível, ainda que as diferenças possam ser regidas pela visão de antagonismo predominante na cultura ocidental.

Sem dúvida, a referida entrevista qualitativa exerceu papel substancial na geração dos dados nesta tese. Interessantemente, ainda que não ter caracterizado uma entrevista em profundidade, pois não houve retorno ao campo para mais de uma ocorrência por entrevistado, as ‘entrevistas’ foram eficazes na geração de dados em relação ao tópico, sobre os quais os participantes tinham conhecimento elaborado em relação às perguntas e eventuais provocações.

Para além disso, o conteúdo me permitiu vislumbrar, selecionar e explorar temas sobre a percepção do conceito de internacionalização ao mesmo tempo que bem acenava a elementos da construção do processo. Pela seu alto teor de informatividade, a análise desse conteúdo me possibilitou considerações-insights tanto perante a análise do *iceberg* da ‘internacionalização’ na instituição como no diagnóstico de pelo menos duas de suas pontas com direito à reflexão acerca de seus constituintes estratégicos à pesquisa, quais sejam, o ‘professor da internacionalização’ e o ‘inglês como meio de instrução’, como mencionado.

Outrossim, a revisitação ao material da entrevista intensificou minha relação com o processo e com o conteúdo das entrevistas, além de permitir a reconstrução da hipóteses e construções teóricas. Esse vínculo, conforme Charmaz (2000), contribuiu

para a menção das ‘características’, da ‘extensão’ e da ‘profundidade’ da subsequente história da internacionalização na UTFPR-CT por meio de cada uma das etapas metodológicas desta pesquisa

Em seguimento, a entrevista semiestruturada individual foi adotada como o segundo instrumento de geração de dados. A meio caminho no *continuum* entre as ‘entrevistas estruturadas’ e ‘aquelas não-estruturadas’, a definição de Lankshear e Knobel (2008, p. 174) para a *entrevista* semiestruturada é a de que ela se caracteriza tal qual “uma série de questões previamente preparadas, mas o entrevistador as utiliza como guia, acompanhando os comentários feitos pelo entrevistado”.

Por conseguinte, por não terem formas fixas, as respostas e potenciais reflexões têm espaço para enriquecimento visto encorajarem a inserção de temas interessantes que surjam ao longo da interação, com base na ótica dos participantes em relação ao assunto. Dado que a forma mais tradicional de se abordar os dados nesse tipo de pesquisa é a partir de categorias de análise, voltamos ao assunto já discutido anteriormente.

É oportuno mencionar que as entrevistas aconteceram individualmente em ambiente de trabalho entre agosto e outubro de 2017. Com a duração média de 30 minutos cada, foram registradas em áudio com um minigravador sob anuência e à frente dos participantes para depois serem transcritas.

Indiscutivelmente, as transcrições das entrevistas constituíram apoio incontestável. Além de auxiliarem a memória, mostraram-se eficientes na articulação, interpretação e na percepção da informação na voz de participantes seja nos relatos, respostas ou comentários em entrevistas, o que se estende à minha participação nessas interações, a qual foi também transcrita. Penso que a transcrição literal, cuidadosa e minimalista das falas é um dos principais meios de validação da pesquisa qualitativa. Além disso, a gravação permite que se mantenha o contato visual com o participante e maior concentração no que está sendo dito ainda com a grande vantagem de se poder transcrever os excertos posteriormente.

Para fins de operacionalização e a partir da lista de referência de contatos elaborada para a entrevista, decidi por 18 participantes, todos funcionários da UTFPR-CT, envolvidos com o processo de internacionalização, em diferentes funções e de diferentes áreas no intuito de contemplar posições variadas tanto horizontal como verticalmente na estrutura.

Dessa forma, professores, coordenadores, (vice)diretores, diretores, gestores, assessores e técnicos foram incluídos como participantes. Indiscutivelmente quando o estudo do cenário social, aqui representado pelos participantes em sua inserção profissional e colegas de profissão, é o foco e faço parte dele, percebo-me parte integrante do sistema e, portanto, constituída e constituinte do ‘imaginário pessoal’, ‘social’ e ‘institucional’, os quais funcionam como repositório de marcas semânticas incorporadas e sujeitas a compor percepções conceituais e processos de atribuição de sentidos.

Como Prus (1996), pressupõe-se que o entendimento, tanto da ecologia de pesquisa como dos elementos pontuais que a compõem, quais sejam, as marcas semânticas na percepção do conceito de ‘internacionalização’, por exemplo, é potencializado pelo imediatismo da participação e compartilhamento do mundo social dos sujeitos. No contexto da presente pesquisa, o fato de ser professora da UTFPR-CT na área de línguas, materna e estrangeira, funciona como vetor de aproximação, posto que me coloca contiguamente ao contexto social e pedagógico dos participantes da investigação.

Além disso, a empatia é vetor convergente à obtenção de resultados. Esse sentimento se pronuncia quando há a percepção de que o compartilhamento do mundo social do participante é substancial para que os pressupostos ganhem em legitimidade e não pareçam terem sido elaborados *de fora* em situação de *não-pertencimento*.

No plano filosófico, tal possibilidade vem ratificada na voz do filósofo Bergson, quando ele diz que “filósofos fazem uma grande distinção entre duas maneiras de se conhecer algo. A primeira implica *ir ao seu redor*, a segunda é *entrar nele*” (BERGSON, 1999, p. 34)²⁴⁹. Nessa razão, muito provavelmente pressupõe-se que os recursos da multimetodologia possam alcançar as duas dimensões do plano filosófico mencionadas.

A respeito da metodologia mista, com base no referido filósofo, Charmaz (2005) associa cada uma dessas perspectivas de abordagem a dois métodos selecionados para esta investigação. Um deles seria a *grounded theory*. Com efeito, estudos comprovam que tal tratamento e produção de dados exploram o entorno de

²⁴⁹ Original em inglês: *The first implies going all around it, the second entering into it.* (CHARMAZ, 2002, p. 20). Minha tradução.

um objeto de pesquisa, de tal forma a delinear um mapa da perspectiva externa, olhando os fenômenos de diferentes óticas, talvez sem entrar nele. O papel do etnólogo, por sua vez, é o de explorar o objeto de estudo conforme a segunda maneira, ou seja, indo ao seu âmago para explorá-lo na medida que se envolve com ele.

De qualquer forma seja de uma maneira ou de outra, a escolha de instrumentos e procedimentos para geração de dados foi fundamental a esta investigação. Em vista disso, para continuar o desenvolvimento da tese, os instrumentos e procedimentos de geração de dados serão o assunto de destaque na subseção seguinte.

4.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados fundamenta trilhas de legitimidade e validade que sustentam uma grande parte da pesquisa. Por isso, a escolha de instrumentos e procedimentos metodológicos é similarmente medular para a geração de dados para a construção de interpretações e percepções ao longo de todas as etapas da investigação.

O escopo desta tese caracteriza-se como investigação empírica do fenômeno real e contemporâneo da referida ‘internacionalização’ no contexto da UTFPR-CT. A partir da convicção de que os limites entre o fenômeno e seu contexto são híbridos do mesmo modo que o são os limites entre os elementos que impactam a percepção do conceito de internacionalização no referido contexto.

Notadamente, a internacionalização como processo e o contexto desse fenômeno não são distinguíveis empiricamente. Em vista disso, a investigação abordou a análise da ‘internacionalização’ como uma situação tecnicamente diferenciada, sobre a qual incidem mais variáveis, como as oriundas dos construtos de ‘globalização’ e de ‘educação’, por exemplo, que pontos de geração de dados. Por conseguinte, há, múltiplas fontes de evidência, tais como a *pesquisa bibliográfica*, o *questionário*, a *entrevista* e *documentos administrativos*.

Para facilitar o entendimento dos instrumentos e procedimentos e proporcionar uma visão do conjunto que formam, bem como de sua articulação aos objetivos, seja o primário ou os secundários, o Quadro 23 explicita os instrumentos à

medida que os relaciona aos objetivos que cada um preenche no desenvolvimento da investigação.

Em continuidade, a próxima seção apresenta considerações acerca da literatura que alimentou a episteme construída a partir de ampla pesquisa bibliográfica, respaldada, como vai se notar, pela análise de documentos pertinentes posto que correlatos à construção do processo de internacionalização nas etapas de concepção, desenvolvimento, aplicação e avaliação na UTFPR-CT.

QUADRO 23 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA E RESPECTIVOS OBJETIVOS

INSTRUMENTOS		OBJETIVOS
Documentação	Pesquisa bibliográfica	•Compreender o macrocontexto e o microcontexto do tema em um <i>continuum</i> histórico-social
	Documentos Institucionais	•Verificar políticas educacionais vigentes •Subsidiar análise e interpretação
	Publicação em sítios	•Obter Informação e entendimento
	Registros em arquivos	•Obter Informação e entendimento
Questionário		•Fazer um diagnóstico do entendimento para verificar a percepção do tema como um todo; •Delinear gênese e foco da pesquisa; •Identificar fundamentos de premissas e hipóteses.
Entrevista		•Verificar a percepção •Obter material para geração de dados
Narrativas		•Incentivar as vozes dos participantes como fonte legítima de informação •Obter informação para a geração de dados
Gravação em áudio		•Registrar como evidência e back-up
Transcrição de áudio		•Efetuar registro documental •Produzir material verbal para repetidas consultas
Ferramentas Tecnológicas		•Analisar conteúdo •Gerar dados

FONTE: a autora

4.3.1 Documentação: Pesquisa bibliográfica; documentos institucionais, registros em arquivo e publicações em sítios

Na realização deste estudo de caso, a ‘pesquisa bibliográfica’ ou ‘revisão de literatura’ contribui nas dimensões históricas, socioeconômicas, políticas e linguísticas nas três frentes de análise, a saber, ‘Internacionalização’, ‘Globalização’ e a ‘Educação Universitária’. De forma abrangente, a partir dos saberes nessas áreas, o projeto de pesquisa se configura informado, flexível e interdisciplinar.

Analogamente, a expectativa de que a orientação metodológica adotada na geração, análise e subsequente interpretação de dados tenha na pesquisa bibliográfica um porto seguro e produtivo para captar nuances pertinentes tanto em

relação à representação do conceito de internacionalização na UTFPR-CT como às crenças pedagógicas a ele associadas pelos participantes da pesquisa.

Indubitavelmente, tem-se a expectativa de evidenciar a associação da literatura na área, os dados gerados, sua interpretação e sua relação à representação do conceito de internacionalização na UTFPR-CT como também às crenças pedagógicas a ele associadas pelos participantes da pesquisa. No esteio dessa articulação, a análise dos dados gerados proposta funcione como um veículo de credibilidade para a generalização dos resultados obtidos.

Devido ao seu teor de validade global, os documentos institucionais exercem um papel manifesto na geração de dados. Os PDIs de 2013-2017 e de 2018-2022 foram examinados em busca de evidências corroborativas ao estudo no concernente a políticas institucionais e linguísticas em vista da internacionalização na UTFPR-CT.

Houve pouca divergência ou incompatibilidade de informação entre os documentos analisados. Contudo, a contribuição foi significativa no que diz respeito aos planos de gestão do processo de internacionalização na referida instituição em termos político-administrativos e linguísticos visto apresentarem os informes de forma sistemática e coesa.

A publicação em sítios e o registro em arquivos estão relacionados com recursos tecnológicos. Para além da comunicação eletrônica, é certo que o segundo item pode remeter a fontes como livros²⁵⁰, revistas, jornais, sem esquecer documentos internos, anúncios e artigos.

Conforme Yin (2015, p. 110), há características que tornam os instrumentos de 'documentação' muito funcionais. O autor afirma que eles são estáveis, logo podem ser consultados repetidamente; discretos, posto que não foram elaborados para o estudo; exatos, no sentido que contêm números e nomes em relação a um evento e, por fim, oferecem ampla cobertura, pois contemplam vários eventos e diferentes contextos em um *continuum* temporal.

Inclusive, vale lembrar que os registros em arquivo compartilham dessas características. Estes são precisos e geralmente quantitativos, como é o caso da

²⁵⁰ Destaca-se aqui um livro de capa dura como edição comemorativa de 100 anos da UTFPR-CT intitulado UTFPR-CT: uma história de 100 anos.

consulta sobre *rankings* universitários ²⁵¹ ou sobre levantamentos relativos à *Instituições Parceiras*²⁵² e ainda sobre acordos de *Dupla Diplomação*²⁵³, por exemplo.

Contudo, os itens de *Documentação* também compartilham algumas fragilidades. Dentre elas, ainda conforme Yin (2015), citam-se a recuperabilidade de informação; a seletividade parcial no caso de a relação estar incompleta; a parcialidade do autor e, por fim, a acessibilidade, devido à dependência de viabilização ou voluntariedade das fontes emissoras.

Na sequência, a próxima subseção destaca o questionário em suas características e usos.

4.3.2 Questionário

Em verdade o questionário²⁵⁴ foi o ponto de partida para a presente investigação. Ao definir esse termo, Dörnyei (2007) apresenta considerações produtivas em vista do interesse pelas marcas semânticas incorporadas aos termos em uso em discursos que vêm sendo problematizadas ao longo desta investigação.

Na sequência, o referido autor ressalta a impropriedade do termo ‘questionário’ visto que um número significativo deles sequer contém uma pergunta real ou mesmo estruturas linguísticas que precisem de pontos de interrogação no final. Na verdade, continua ele, os ‘questionários’ recebem, muito frequentemente, diferentes denominações, tais como ‘inventários’, ‘formulários’, ‘testes’, ‘verificações’, ‘sondagens’ ou ‘estudos’, ou *opinnionaires*²⁵⁵, por exemplo.

Pelo exposto, ainda com base em Dörnyei (2007), defino questionário como um instrumento de pesquisa, cujo propósito é a coleta de dados com validade e confiabilidade. É um item que apresenta aos respondentes uma série de perguntas ou enunciados aos quais eles devem reagir por escrito ou por meio da escolha dentre alternativas dadas.

²⁵¹ Cf. 2.6.3.

²⁵² Cf. Apêndice 1.

²⁵³ Cf. Apêndice 2.

²⁵⁴ Pode ser encontrado no seguinte link:

<https://docs.google.com/forms/d/1Ghx27Ah9kehfrKQFAMBQ0z7H2qiUou904rxNiS6nYq0/edit#>

Acesso em: 21 maio 2019.

²⁵⁵ Muito interessante o jogo de palavras nesta composição (*opinion + questionnaires*), cuja tradução pode ilustrar oportunamente a complexidade de zonas de contato linguístico-culturais. Por isso, mantive o termo em inglês.

Para Dörnyei (2007), *questionários* podem gerar três tipos de dados por parte dos participantes da pesquisa. Segundo ele, os *factuais* contemplam informação que diz respeito a características demográficas como idade, endereço e escolaridade, por exemplo, enquanto os *comportamentais* são usados para descobrir o histórico do respondente em termos de atividades anteriores mediante questões sobre estilo de vida, hábitos e trajetória pessoal. Por sua vez, os *atitudinais* remetem a atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores dos respondentes.

Nesta pesquisa predominam questões do tipo *atitudinal*, com menos espaço para os dois outros tipos ainda que estes tenham contribuído para as etapas de análise de conteúdo e elaboração das unidades de análise. A maioria das questões de responsividade²⁵⁶ contemplaram o processo de internacionalização na UTFPR-CT.

Sem dúvida, mesmo quando o foco estava nas percepções e análises conceituais, admite-se que as atitudes em relação ao processo perpassam o discurso porquanto estarem também imbricadas na mente humana. Pressupõe-se que as atitudes dos participantes frente ao entendimento do processo em análise se fundamentavam em raízes de sua história e experiências e se visibilizam em narrativas, o que também vai balizar o nível de responsividade e de empatia não como única variável, mas com considerável impacto.

Dessa perspectiva, os participantes podem nem sempre estar conscientes de suas atitudes ou do quanto sua narrativa é sensível a elas. Contudo, opiniões, conquanto tão subjetivas como atitudes, são tidas como mais factuais e mais sujeitas à mudança do que as atitudes. Dessa forma, concorda-se com Aiken (1996) quando o autor conclui que os participantes tendem a transparecer mais certeza de suas opiniões do que na realidade as têm.

Em verdade, o diagnóstico de crenças acerca da atividade docente perante iniciativas de internacionalização se utiliza do recurso da busca de informações factuais sobre o processo a partir da categorização da opinião dos participantes por meio da oferta de alternativas em categorias como ‘verdadeiro’, ‘falso’ ou ‘correto’, por exemplo, pare serem assinaladas.

²⁵⁶ Utilizo o termo *responsividade* (=retornos) e não *respostas*, no intuito de marcar o não-predomínio de perguntas reais no questionário utilizado nesta investigação. Cabe lembrar que tal termo abrange as respostas que nele constam.

Além de atitudes, opiniões e crenças, remetendo à mencionada classificação de Dörnyei (2007), há questões no questionários que visibilizam interesses por evidenciar preferências por atividades peculiares. Há também a verificação de ‘valores’ relativos a atitudes e crenças. Se, por um lado, referem-se a ‘objetivos de vida’, no que se associam à urgência de ‘internacionalização como vetor de inserção ao modelo da globalização; por outro, refletem a utilidade, a importância e o mérito atrelados a atitudes, conceitos ou objetos específicos, como o prestígio dado à língua inglesa nos trâmites da internacionalização na referida instituição, por exemplo.

Cabe ressaltar o referido papel da tecnologia em romper paradigmas temporais e espacial em relação ao ‘questionário’ como instrumento de geração de dados. Com isso em mente, pode-se mencionar o alcance instantâneo mediante a disponibilização do questionário via *Google Forms*, como aconteceu nesta pesquisa.

A operacionalização foi estratégica, frutífera e flexível. A tecnologia promoveu a adesão de participantes de diferentes departamentos, áreas e funções com economia de tempo, custo mínimo e redução de esforço. Na sequência, a ferramenta permitiu a rápida obtenção e visualização dos dados gerados ²⁵⁷ como subsídio à subsequente etapa de análise de conteúdo. Analogamente, o processamento das respostas foi imediato devido a *softwares* modernos que auxiliaram tremendamente na captação e geração dos dados até o acesso ao resultado.

Cabe ressaltar que na fase inicial da pesquisa, o questionário²⁵⁸ funcionou como um instrumento estruturado e informativo, muito apropriado para a análise qualitativa. Por um lado, permitiu a geração de dados pontuais, tipicamente compatíveis à mensuração estatística, como o tempo de trabalho na UTFPR-CT, cargo e tipo de vínculo com o processo de internacionalização, por exemplo, ou mesmo a possibilidade de escolher uma ou mais dentre as alternativas ofertadas para marcação.

Por outro, o referido instrumento contemplou questões semiabertas²⁵⁹ as quais viabilizavam acesso a categorias relativas à percepção de crenças e pontos de vista dos participantes, no intuito de testar hipóteses de pesquisa e permitir aumento

²⁵⁷ Os 14 participantes responderam ao questionário entre 6 e 17 de outubro de 2015.

²⁵⁸ Cf. Apêndice 4 para a versão completa do questionário.

²⁵⁹ Cf. Apêndice 4, questão II.

de alcance do entendimento metacognitivo da natureza e implicatura do processo de internacionalização na referida instituição federal.

Especificamente antes do pedido de informação pessoal ao participante, especificamente, 'nome', 'setor', 'função', 'cargo' e qual 'relação com o processo de internacionalização', mencionados acima, o questionário continha um preâmbulo composto de informação de contextualização do instrumento dirigida ao participante, especificamente.

Para tanto, nessa seção inicial, apresentavam-se as boas-vindas, a justificativa, os esclarecimentos acerca do instrumento e instruções para seu preenchimento. Depois das seis seções no corpo do questionário dito, a última seção trazia uma pequena caixa de agradecimento. No entanto, ainda que no referido instrumento, predominasse o teor majoritariamente qualitativo, a presença de alternativas a serem ordenadas ou assinaladas visa contribuir para o questionário ser percebido como um instrumento que tenta estabelecer um vínculo com o respondente, ainda que, superficial e curto (DÖRNYEI, 2007).

Em suma, é inegável que o questionário foi o ponto de partida e o porto seguro desta pesquisa. Além disso, atuou como alavanca para a outra fonte de geração de dados desta pesquisa, qual seja, a 'entrevista'. Por ter contribuído como complementação e extensão significativa de hipóteses e *insights* provenientes do questionário, a entrevista será o instrumento em foco na próxima subseção.

4.3.3 Entrevista

Nesta pesquisa optou-se pela *entrevista intensiva* para usar o termo de Weiss (1994 *apud* Yin, 2015, p. 114) pela sua natureza fluída e não rígida. Cada uma das 18 entrevistas teve a duração média de trinta minutos. As entrevistas foram abertas e assumiram uma forma conversacional, ainda que fossem guiadas por um protocolo de perguntas²⁶⁰. Os entrevistados constavam em uma lista, cujos nomes tinham sido previamente escolhidos pela sua relação ao processo de *internacionalização* na UTFPR-CT, seja administrativa ou pedagogicamente. A Nesse esteio, portanto, todos ratificaram o pré-requisito de conhecimento sobre o tópico. Ainda que ecoassem

²⁶⁰ Cf. Anexo 5 para o Roteiro da Entrevista.

opiniões e impressões, disponibilizaram *insights* relevantes em relação à percepção do conceito de *internacionalização*, aos construtos dessa representação e a crenças pedagógicas na internacionalização. Adicionalmente, mostraram atalhos históricos para o entendimento da expectativa e atitude que cerca a percepção do referido conceito na UTFPR-CT.

Os participantes da pesquisa foram 18 servidores da UTFPR-CT. Foram 3 coordenadores de curso²⁶¹, respectivamente, de Administração, de Engenharia Civil e Design, bem como 4 professores²⁶². Além desses, 11 gestores participaram. Nesses, incluem-se o pró-Reitor de *Graduação* e o da *Pós-graduação*, o Diretor e o vice-diretor da *Diretoria de Internacionalização* (DIRINTER), um assessor e a secretária da diretoria; o Diretor-adjunto do *Departamento de Internacionalização* (DERINT) e um assessor, o responsável pelo *Escritório Internacional*, a coordenadora do *Idioma sem Fronteiras* (IsF) e a coordenadora do *Núcleo de Idiomas* (NUCLI), ambas também professoras na instituição.

A carga informativa de entrevistas, contudo, deve ser considerada tal qual relato verbal dos participantes e não um evento comportamental. Para fortalecê-la, recorreu-se também a informações de outras fontes, tais como, a literatura da área de internacionalização do Ensino Superior e da UTFPR-CT bem como a respostas ao questionário. Optou-se pelo uso de dispositivo para gravá-las, após anuência de cada participante, e pela sua posterior transcrição. Se, por um lado o trabalho foi extenso, por outro, garantiu-se a possibilidade de retorno exaustivo aos relatos, o que incluiu leituras recorrentes no intuito de identificar características individuais, pensamentos análogos ou conflitantes. Além disso, o conteúdo pôde ser examinado a partir da tecnologia com o uso de programas de computador especialmente direcionados para análise sistemática de informação linguística.

Yin (2015, p. 110) afirma que, como instrumentos de pesquisa, as ‘entrevistas’ são *direcionadas*, visto focalizarem aspectos específicos, muitas vezes enfatizados por roteiros *perceptíveis* na medida em que fornecem explicações e opiniões pessoais, tais como ‘percepções’, ‘atitudes’ e ‘marcas semânticas’ e diferentes ‘sentidos’. Em contrapartida, como fragilidades, o autor aponta o fato de que as entrevistas podem redundar em *parcialidade* da resposta devido à má articulação das

²⁶¹ Cabe mencionar que eles atuam como professores também em seus respectivos departamentos.

²⁶² Professores do Departamento de Arquitetura, Engenharia e Tecnologia da Informação.

questões; incorreções pela falta de memória e *reflexibilidade*, no sentido de que o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer ouvir.

Ao se concentrar nos papel relevante das *ferramentas tecnológicas*, a próxima subseção aborda um aspecto que permeia a pesquisa na área da LA por facilitar com sucesso a análise de *corpus* em razão de proporcionar uma análise mais rápida e frutífera tanto em nível de ‘palavras’ como de ‘locuções e sentenças’.

4.3.4 Ferramentas tecnológicas

Pelo papel coadjuvante aos instrumentos, cabe ratificar o papel relevante das ferramentas tecnológicas. Entre as ferramentas auxiliadas por computador, menciono as rotinas assistidas com software pré-embalado. Em verdade, o *software* não faz a análise em si, mas é um recurso confiável porque proporciona um entorno favorável, na medida em que serve como instrumento coadjuvante capacitado.

Tais ferramentas foram utilizadas especificamente para auxiliar na codificação e categorização de dados. A primeira foi a plataforma denominada Weebly²⁶³, na qual o questionário aplicado nesta pesquisa foi criado e desenvolvido antes de ser disponibilizado para acesso via *Google Forms*. *Weebly* é um criador de sites e não demanda conhecimento técnico, pois é de fácil manuseio, criativo e confiável. Ao toque do mouse é possível posicionar textos, imagens, *slides*, vídeos e produtos. Dessa forma, permite construir um *site* bem acabado sem ter que alterar alguma linha de código.

Da mesma forma, cabe especificar outras ferramentas por computador utilizadas no desenvolvimento da presente investigação. Com efeito, elas serão associadas à fase do percurso metodológico em que foram aplicadas. Primeiramente, os textos transcritos das entrevistas foram submetidos ao *Wordle*²⁶⁴ para que a ‘nuvem de palavras’ fosse configurada de maneira a indicar as palavras-chave das narrativas em análise. Na sequência, com ajuda do *Open and Axial Coding*²⁶⁵, apontou-se um conjunto inicial de códigos. No intuito de construir categorias ou grupos

263 Weebly é um criador de sites. Muito rápido, prático e eficiente para criar sites de sala de aula, portfólios on-line para estudantes.

264 AntConc 3.4.0 Tutorial 1: Getting Started. Produção: Laurence Anthony. 05min:57 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O3ukHC3fyuc>. Acesso em: 19 out. 2019.

265 Passo 1: *Open Coding in Word*. Produção: Ron MartineZ. 11min:23 seg. Disponível em: https://youtu.be/m3_Z7iXdyeY. Acesso em: 19 out. 2019.

de códigos cada vez mais complexos, outros pacotes foram utilizados tais como *Antconc* palavras²⁶⁶, *n-grams*²⁶⁷ e *combinações*²⁶⁸. Respectivamente, reitera-se, a expectativa foi de que os pacotes de *software* conseguissem localizar prontamente a maior quantidade de palavras e códigos possível nos dados textuais. Para tanto, o critério foi a incidência ou ocorrência dessas palavras ou códigos.

Cabe ratificar que a ‘geração’, o ‘armazenamento’ e a ‘análise dos dados gerados’ tornaram-se mais eficazes com o uso de recursos computacionais para esse fim. Desse modo, para a análise dos dados gerados pelas entrevistas e questionário, foi utilizado o software de análise de *corpus AntConc*, em sua versão 3.5.7.2018 para Windows. Desenvolvido pelo Doutor em *Linguística Aplicada* inglês, Laurence Anthony, o *AntConc* é um software de uso livre e compatível com *Windows*, *Macintosh OS* e *Linux*.

O programa é composto pelas seguintes ferramentas, distribuídas em sete abas, quais sejam, *Concordance*; *Concordance Plot*; *File View*; *Clusters/N-Grams*; *Collocates*; *Word List* e *Keyword List*. A aba *Concordance* gera uma lista de sentenças em que determinado termo aparece no texto ou em textos, mediante a abreviatura KWIC – *key word in context*); enquanto *Concordance Plot* apresenta um gráfico similar a um código de barras, indicando visualmente a distribuição de determinado termo ao longo do arquivo. Por sua vez, o *File View* localiza as ocorrências de determinado termo no texto, e, por fim, o *Clusters-N-Grams* disponibiliza uma lista do termo pesquisado em razão da frequência ou combinações mais comuns, permitindo localizar em que contexto o termo é usado.

O escopo da geração de dados pode ter categorias de amplitudes diversas. A categoria *N-Grams* expõe uma lista que mostra evidências muitas vezes invisíveis à simples leitura do texto. Na sequência, a opção *Collocates* gera uma lista estruturada das palavras próximas ao termo pesquisado, revelando a tendência de uso de determinada palavra ou termo. A *Word List* disponibiliza a lista das palavras mais usadas no texto, apresentando-as por frequência, palavras, ordem alfabética, ordem

266 Passo 3: **Usando AntConc para gerar lista de frequência**. Produção: Ron Martinez. 10min:49 seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_HTG_MPAOU. Acesso em: 19 out. 2019.

267 Introduction to N grams. Produção: Mausam Jain. 08min:41 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O3ukHC3fyuc>. Acesso em: 19 out. 2019.

268 **PASSO 5: Usando AntConc para explorar collocations**. Produção: Ron Martinez. 15min:01 seg. Disponível em: <https://youtu.be/4meGp-RwgYA>. Acesso em: 19 out. 2019.

invertida e outros recursos. Finalmente, a *Keyword List* traz uma lista de palavras-chave comparando-as entre dois *corpora*.

A análise de *corpus* foi realizada, inicialmente, por meio da transcrição integral das dezoito entrevistas semiestruturadas, salvas em arquivos de texto (.txt) para que fossem processadas pelo software. Em seguida, os arquivos da entrevista e do questionário foram analisados por meio das ferramentas do software, combinando-as com os dados extraídos por meio do *Open coding* para capturar a perspectiva dos informantes e do *Axial coding* no intento de refinar as categorias na comparação entre os dados gerados e as séries de palavras usadas, por exemplo. Sem dúvida, à medida que os dados se tornaram mais claros, houve um aprofundamento da observação e refinamento na geração de hipóteses para as análises.

Diferentemente da análise estatística, o produto todo do *software* não foi considerado como final da análise. Em vez disso, foi preciso estudar as saídas em busca de padrões significativos. Muito provavelmente, qualquer padrão, como a frequência ou as combinações dos códigos, foi considerado como mais primitivo do que as questões iniciais “como?” e “por quê?”, cujo teor de informação é evidentemente maior. Em outras palavras, o desenvolvimento de uma explanação mais extensa e direta exigiu raciocínio e análise proporcionais.

QUADRO 24 - VISUALIZAÇÃO DAS PERGUNTAS DE PESQUISA, DOS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E DAS UNIDADES DE ANÁLISE: RELAÇÃO CALEIDOSCÓPICA

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS PRINCIPAL E SECUNDÁRIOS	UNIDADES DE ANÁLISE
1. Como a percepção do conceito de internacionalização se dá na se dá na UTFPR-CT? 2. Qual o impacto institucional dessa percepção? 3. Como as premissas de internacionalização são ressignificadas pelo professor na internacionalização? 4. Qual impacto da língua inglesa como língua da internacionalização?	Principal: ▪ identificar a percepção do conceito de <i>internacionalização</i> na UTFPR-CT e <i>seu impacto</i> institucional a partir da voz de docentes, coordenadores, diretores e daqueles envolvidos administrativamente com o processo de internacionalização. Secundários: 1. delinear o perfil no imaginário do professor na internacionalização em um cenário de internacionalização 2. caracterizar a língua inglesa como EMI, ou seja, como língua adicional da internacionalização.	▪ Percepção do conceito de internacionalização; ▪ Papel da língua inglesa; ▪ Pedagogia da internacionalização; ▪ Surgimento do professor na internacionalização.

FONTE: a autora.

Para finalizar os esclarecimentos no que diz respeito aos instrumentos metodológicos, o Quadro 24 apresenta a informação a partir da associação dos três eixos organizacionais na investigação, especificamente, as perguntas de pesquisa, os objetivos e as unidades de análise.

A pormenorização da metodologia do trabalho agrega legitimidade e validade ao percurso metodológico da pesquisa. Na medida em que os instrumentos são descritos e analisados, seu papel estrutural se torna mais visível e a articulação entre os instrumentos selecionados mais significativa.

Cada um deles desempenha uma função na geração de dados e pretende funcionar tal como se engrenagens fossem. Diretamente imbricado à gênese da investigação, os retornos ao questionário constituíram-se em ponto de partida à entrevista e ambos geraram narrativas incrivelmente informativas às hipóteses, premissas e análises com foco na percepção conceitual do termo 'internacionalização'. A partir desses esclarecimentos metodológicos, o ambiente de pesquisa está propício e produtivo à análise do conteúdo dos dados gerados pelo questionário e pela entrevista, paralelamente à busca de respostas às perguntas de pesquisa, o que se realiza no próximo capítulo.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS GERADOS

Para efeito de análise e interpretação, os achados relativos ao *questionário* e à *pesquisa* foram abordados com vistas à articulação das dimensões sociopolíticas, linguísticas e históricas provenientes da reflexão acerca da literatura da área e da análise documental do PDI e dos Relatório de Gestão da UTFPR-CT.

A partir dessa envergadura de referência, a percepção do conceito de internacionalização e sua intersecção com os construtos *globalização* e *educação universitária* foram sendo delineadas de forma a compreender a composição do iceberg da internacionalização para reconhecer a articulação e repercussão de suas duas pontas, nomeadamente, o cenário pedagógico da docência e a língua inglesa.

Nesta razão, percebe-se a triangulação de dados como essencial à pesquisa para alcançar os objetivos especificados mediante as perguntas norteadoras da pesquisa.

Para tanto, há três seções complementares. A primeira contempla a análise dos dados gerados por meio do questionário, enquanto a segunda dá destaque àqueles da entrevista. Por sua vez, a terceira elenca quinze (15) premissas cujo teor surge como amálgama de reflexões, metacognições e alinhavos com a fundamentação teórico-metodológica desenvolvida ao longo da pesquisa. Ressalta-se, no entanto, que as premissas vêm sobretudo como uma contribuição à UTFPR-CT no que tange ao iceberg da internacionalização e às suas duas pontas.

5.1 DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO

O questionário²⁶⁹ foi instrumento matricial e inicial no estabelecimento das perguntas de pesquisa com uma importância que se estendeu aos objetivos.

Cabe ressaltar que na primeira versão do questionário feita no Weebly, a intenção era estabelecer uma comparação entre a percepção do conceito de 'Internacionalização' e seu processo na UFPR e na UTFPR-CT. Por isso, no questionário, essas instituições constam do quadro no referido preâmbulo como opção para identificação de afiliação profissional do participante.

²⁶⁹ Disponível no Apêndice 4.

Contudo, somente a UTFPR-CT foi mantida como fonte investigação tanto na fase piloto como na final por duas razões. A primeira foi a baixa adesão dos representantes da UFPR à primeira versão. A outra, mais importante, resultou da impossibilidade do tratamento de duas vertentes tão produtivas no espaço desta tese. Por conseguinte, os dados gerados pelos participantes da UTFPR-CT foram priorizados²⁷⁰.

As seções, a partir dos achados de Dörnyei (2007), apoiaram-se em diferentes princípios de organização. Para evitar a repetição estrutural, houve cuidado no planejamento do questionário para que houvesse a inserção de questões ‘abertas’ e ‘fechadas’. Como exemplo deste tipo, tem-se a questão VI (Apêndice 4). Ao passo que a questão aberta pode ser exemplificada pela inserção da opção ‘outro/a’ na questão II (Apêndice 4). Cabe ressaltar que nesse caso, havia espaço para o participante preencher com resposta ou comentário pessoal, no item ‘outro/a’, o que reforça a característica de questão ‘aberta’.

Na sequência, portanto, refiro-me a cada uma das questões e premissas incluídas no questionário, mostrando o número de respondentes e as porcentagens correspondentes às respostas. Conclui-se que o tópico internacionalização é relativamente recente em relação à atuação das pessoas nessa área., visto que a maior parte dos respondentes declara estar atuando na área por um período de 1 a 2 anos, conforme a Tabela 2.

TABELA 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR

Tempo	Nº/respondentes ²⁷¹	Porcentagem
1 e 2 anos	8	57, 1%
3 e 4 anos	2	14, 3%
5 e 6 anos	1	7, 1%
7 e 9 anos	2	14, 3%
Outro	1	7, 1%

FONTE: a autora.

²⁷⁰ Cabe ressaltar que os dados relativos à UFPR estão guardados e podem ser retomados em pesquisa futura.

²⁷¹ Importante lembra que o número total de respondentes ao questionário é 14. Portanto é essa a proporção a ser usada em toda a análise do questionário.

Ainda que recente, o processo de internacionalização é reconhecido como de importância elevada na instituição pois a maioria absoluta (93, 3%) assim a reconhece como mostra a Tabela 3 a seguir.

TABELA 3 - GRAU DE IMPORTÂNCIA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Nível	Nº/respondentes	Porcentagem
Baixo	0	0%
Médio	1	7, 1%
Elevado	13	92, 9%

FONTE: a autora

Como há a importância, há também pressão para que o processo ocorra. Para a grande maioria dos participantes a pressão vem de instâncias superiores, mais especificamente do nível de gestão e administração, ainda que haja uma minoria que reconheça a pressão por parte dos alunos como mostra a Tabela 4. É importante mencionar que no item “Outro” apareceu o contexto universitário atual e a imposição social de práticas liberais.

TABELA 4 - PRESSÃO PARA O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Quem?	Nº/respondentes	Porcentagem
Alunos	3	21.4%
Professores	0	0%
Gestores /Administração	7	50%
Pesquisadores	1	7.1%
Outro	3	3%

FONTE: a autora.

Para os participantes, contudo, essa pressão não é percebida como paralela à capacitação e a gestão de conhecimento sobre o processo de internacionalização. A esse fato converge a constatação de que a *expertise* acerca da internacionalização provém majoritariamente de seu investimento pessoal, o que é ratificado pela maioria dos participantes conforme atesta a Tabela 5. Tal porcentagem ratifica a demanda dos respondentes por iniciativas de formação pró-

internacionalização por parte da instituição. Muitos alegaram na seção ‘Outro’ que investem na área como resultado da pesquisa de doutorado.

TABELA 5 - FONTE DE FORMAÇÃO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Fonte	Nº/respondentes	Porcentagem
Interesse Pessoal	10	71, 4%
Curso de formação Particular	0%	
Cursos de Formação patrocinados pela UTFPR-CT	7.1%	
Outro	21, 4%	

FONTE: a autora.

Quanto a políticas de internacionalização, a percepção é que o critério de reciprocidade das parcerias é privilegiado pela instituição na opinião da maioria dos participantes. O segundo fator mencionado por foi a parceria ‘caber no orçamento’ como atesta a Tabela 6. Dentro da categoria Outro apareceu a questão de privilegiar a área Tecnológica em detrimento às outras.

TABELA 6 - FATORES PRIVILEGIADOS EM POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT

Item	Nº/respondentes	Porcentagem
Oferecem programas de reciprocidade	9	64.3%
Cabem nos recursos financeiros disponíveis	2	14.3%
Oferecem proximidade geográfica	0	0%
Estão em países anglófonos	0	0%
Outro	3	21.4%

FONTE: a autora.

Como dificuldades apontadas ao processo, a internacionalização curricular foi mencionada pela maioria dos respondentes, dos quais 23, 1% demonstraram preocupação em termos da inserção de disciplinas relacionadas ao currículo brasileiro, enquanto a outra metade comentou a dificuldade de que o currículo brasileiro ganhe notabilidade acadêmica. Dois outros tipos de dificuldades foram mencionados, respectivamente, por 15, 4% dos respondentes cada, nomeadamente, o desenvolvimento da competência cultural e a ampliação de competitividade institucional nas dimensões científica, tecnológica e econômica, o que fica claro na Tabela 7.

TABELA 7 - DIFICULDADES DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Dificuldade	Nº/respondentes	Porcentagem
Promover a exportação de produtos educacionais nacionais	1	7, 7%
Desenvolver a sensibilidade e a compreensão cultural	2	15, 4%
Contribuir para a ampliação de competitividade (científica, tecnológica, econômica)	2	15, 4%
Incluir disciplinas relacionadas ao currículo brasileiro	3	23, 1%
Oferecer condições de adquirir notabilidade curricular	3	23, 1%
Outro	2	15, 4%

FONTE: a autora.

Também os fatores de risco ao processo de internacionalização foram verificados. O mais frequente foi a falta de competência na língua estrangeira que aflige praticamente a maioria dos participantes, seguido pelo receio da mercantilização do conhecimento (26, 7%) e da fuga de cérebros lembrado por 13, 3% dos respondentes. Essa fuga retrata uma situação difícil para pesquisadores e profissionais em geral. Apesar da preocupação com o currículo esboçada como dificuldade na Tabela 8, a convalidação de currículos não foi sequer mencionado como risco ao processo de internacionalização. É importante mencionar que a falta de competência na língua estrangeira foi mencionado por 7 dos 14 participantes. Além disso, no item 'Outro' a colonialidade e o conhecimento eurocêntrico foram citados como sérios riscos ao processo de internacionalização na UTFPR.

TABELA 8 - RISCOS QUE A INTERNACIONALIZAÇÃO PODE TRAZER

Riscos	Nº/respondentes	Porcentagem
Comercialização do conhecimento	3	21, 4%
Multiplicação de diplomas estrangeiros sem reconhecimento acadêmico	1	7, 1%
Fuga de cérebros	2	14, 3%
Convalidação de currículo	0	0%
Falta de competência na língua estrangeira	7	50%
Outro	1	7, 1%

FONTE: a autora.

Na sequência do questionário, a Parte 2 é composta de uma série de onze premissas às quais os participantes eram convidados a dar seu grau de concordância ou discordância, total ou parcial, ou então indicar se não tinham opinião sobre o assunto. Diferentemente da primeira parte, nesta, o gráfico antecede a discussão dos resultados

Para facilitar a leitura da informação, as premissas serão mencionadas uma a uma. Por sua vez, os resultados serão mostrados em tabelas com o número de participantes e respectivas porcentagens.

Na verdade, a esmagadora maioria de 92,0% dos participantes discordaram totalmente da primeira premissa de que ‘A internacionalização desvaloriza a IES brasileira’, como mostra a Tabela 9.

TABELA 9 - A INTERNACIONALIZAÇÃO DESVALORIZA A IES BRASILEIRA

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	0	0%
Discordo totalmente	13	92.9%
Discordo parcialmente	1	7, 1%
Concordo parcialmente	0	0%
Concordo Totalmente	0	0%

FONTE: a autora.

A segunda sugere que ‘há carência de gestores formados na área de internacionalização’. Teve a adesão da maioria, sendo que 50% concordam totalmente e 35, 7%, parcialmente.

TABELA 10 - HÁ CARÊNCIA DE GESTORES FORMADOS NA ÁREA DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	2	14.3%
Concordo parcialmente	5	35, 7%
Concordo Totalmente	7	50%

Por seu turno, a terceira premissa de que ‘a internacionalização privilegia países estrangeiros’ recebeu 50% de total concordância, o que reforça a perspectiva do predomínio da língua inglesa nesses países estrangeiros referido por 7 dos 14 respondentes como mostra a Tabela 11.

TABELA 11 - A INTERNACIONALIZAÇÃO PRIVILEGIA A MOBILIDADE DISCENTE PARA PAÍSES PAÍSES ESTRANGEIROS

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	0	0%
Discordo totalmente	1	7, 1%
Discordo parcialmente	3	21, 4%
Concordo parcialmente	7	50%
Concordo Totalmente	3	21, 4%

Na sequência, Tabela 12 revela que a perspectiva do processo de internacionalização é visto como contribuindo para a qualidade acadêmica em uma visão colonialista.

TABELA 12 - A INTERNACIONALIZAÇÃO CONTRIBUI PARA A ELEVAÇÃO DA QUALIDADE ACADÊMICA DE NOSSO PAÍS

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião		
Discordo totalmente		
Discordo parcialmente		
Concordo parcialmente		
Concordo Totalmente		

A quinta premissa é a de que ‘o processo de internacionalização deve envolver parcerias com IES internacionais de notabilidade’. Da mesma forma que a anterior, a grande maioria concorda, ainda que 50% declaram que totalmente enquanto 42, 9% afirma que é parcialmente. Assim, a noção semântica da dependência colonial aparece como mostra a Tabela 13.

A sexta enreda a relação entre os documentos e as políticas de internacionalização ao trazer que ‘a política de internacionalização tem objetivos especificados em documentos’, a respeito da qual 25% não têm opinião, mas 75% concordam como ilustrado na Tabela 14.

TABELA 13 - O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DEVE ENVOLVER PARCERIAS COM IES INTERNACIONAIS DE NOTABILIDADE

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	0	0%
Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	1	7, 1%
Concordo parcialmente	6	42, 9%
Concordo Totalmente	7	50%

TABELA 14 - A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO TEM OBJETIVOS ESPECIFICADOS POR DOCUMENTOS NA IES ONDE TRABALHO

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	3	25%
Discordo totalmente	0	0%
Discordo parcialmente	0	0%
Concordo parcialmente	5	41, 7%
Concordo Totalmente	4	33, 3%

FONTE: a autora

A sétima premissa traz a ideia de que ‘ as decisões relativas ao processo de internacionalização devem partir dos gestores que compõem a comissão de internacionalização’. Neste caso, a Tabela 15 ilustra que 71, 5% concordam, mas se dividem entre os 42, 9% que concordam parcialmente e os 28, 6% que concordam totalmente. Já 21, 4% afirmam discordar parcialmente.

TABELA 15 - AS DECISÕES RELATIVAS AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DEVEM PARTIR DOS GESTORES QUE COMPÕEM A COMISSÃO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	1	7, 1%
Discordo totalmente	4	28, 6%
Discordo parcialmente	6	42, 9%
Concordo parcialmente	3	21, 4%
Concordo Totalmente	0	0%

FONTE: a autora.

A oitava premissa se relaciona à dimensão linguística na medida em que traz que ‘as parcerias priorizam Universidades de países de língua inglesa’. Com efeito,

71, 5% discordam, sendo que se dividem em 42, 9% que discordam parcialmente e 28, 6% que concordam parcialmente.

A nona premissa coloca em questão que ‘Os gestores de internacionalização de minha instituição têm formação na área’. Se 21, 4% não têm opinião, 57, 2% discordam, sendo que 28, 6% discordam totalmente e 28, 6% discordam parcialmente.

TABELA 16 - AS PARCERIAS PRIORIZAM UNIVERSIDADES DE PAÍSES DE LÍNGUA INGLESA

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	1	7, 1%
Discordo totalmente	4	28, 6%
Discordo parcialmente	6	42, 9%
Concordo parcialmente	3	21, 4%
Concordo Totalmente	0	0%

FONTE: a autora.

TABELA 17 - OS GESTORES DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE MINHA INSTITUIÇÃO TÊM FORMAÇÃO NA ÁREA

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	3	21, 4%
Discordo totalmente	4	28, 6%
Discordo parcialmente	4	28, 6%
Concordo parcialmente	1	7, 1%
Concordo Totalmente	2	14, 3%

FONTE: a autora.

A décima premissa coloca para reflexão que ‘a falta de expertise na área dificulta o andamento do processo em minha IES.’ recebe a concordância de 57, 2% dos participantes. Como ilustrado na Tabela 18, desse grupo, 42, 9% concordavam parcialmente e 14, 3% concordavam totalmente.

TABELA 18 - A FALTA DE EXPERTISE NA ÁREA DIFICULTA O ANDAMENTO DO PROCESSO EM MINHA IES

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	1	7, 1%
Discordo totalmente	2	14, 3%
Discordo parcialmente	3	21, 4%
Concordo parcialmente	6	42, 9%
Concordo Totalmente	2	14, 3%

FONTE: a autora.

Já a última delas é a de que “ a internacionalização agrega ao indivíduo e não instituição.” Como mostra a Tabela 19, 71, 4% percebe a internacionalização que faz diferença à instituição como um todo.

TABELA 19 - A FALTA DE EXPERTISE NA ÁREA DIFICULTA O ANDAMENTO DO PROCESSO EM MINHA IES

Nível de concordância	Nº/respondentes	Porcentagem
Não tenho opinião	1	7, 1%
Discordo totalmente	2	14, 3%
Discordo parcialmente	3	21, 4%
Concordo parcialmente	6	42, 9%
Concordo Totalmente	2	14, 3%

FONTE: a autora.

Na sequência, a terceira parte do questionário propõe que se complete a sentença, ‘A política de internacionalização da educação na IES brasileira....’. que é deixada em aberto. A Tabela 20 mostra as porcentagens e o número de adesões para cada uma das possibilidades, que poderiam ser várias por participante.

Pensando nas alternativas de preenchimento houve coincidência na ideia de que ‘deve incentivar publicações internacionais (78, 6%) e com igual porcentagem apareceu ‘convalidar disciplinas’ enquanto 50% dos participantes mencionaram que ‘seria preparar para requisitos para a IES estrangeira’. Além disso, 50% dos participantes pensam que deve exigir exames de proficiência no idioma da IES estrangeira.

TABELA 20 - A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA IES BRASILEIRA DEVE...

	Nº/respondentes	Porcentagem
Exigir Exames de Proficiência no Idioma da IES estrangeira	7	80%
Buscar currículos semelhantes	0	0%
Convalidar as disciplinas	11	78, 6%
Preparar para requisitos para a IES estrangeira	7	50%
Preencher brechas curriculares locais	6	42, 9%
Atender às necessidades das IES estrangeira	1	7, 1%
Incentivar publicações internacionais	11	78, 6%
Outro	2	14, 3%

FONTE: a autora.

O último segmento do questionário solicitava que o participante marcasse, perante uma afirmação, uma de três opções, quais sejam, SIM, NÃO ou NÃO SEI. As questões são elencadas na Tabela 21. Como se nota, as questões envolvem conhecimento do processo de 'internacionalização, mas também dizem respeito a crenças, tais como as premissas apresentadas na Parte 2.

É necessário abordar as assertivas da Tabela 21, ou seja, da Parte 3 do questionário com mais atenção. Na UTFPR-CT, a 'internacionalização' no setor educacional é vista como um processo não acessível a todos.(item13) Esse foi o dado gerado a partir da percepção de 64, 3% dos participantes que o veem como não-extensivo a alunos, pesquisadores e professores de forma geral, marcando 'não'.

Ainda que a mobilidade educacional seja considerada como um processo hegemônico por 15, 4% dos respondentes de forma declarada, tal característica não predomina na instituição pois 38, 5% afirmam que não há tal entendimento, enquanto a maior parte, 46, 2%, declara *não saber* se tal traço semântico se aplica na UTFPR-CT.

Se de um lado, a política de internacionalização da UTFPR-CT privilegia programas e acordos de reciprocidade, de outro, o processo de internacionalização em si apresenta restrições quanto ao conteúdo curricular, seja de incluir disciplinas relacionadas ao currículo brasileiro, apontadas por 23, 1% dos participantes, seja em alcançar notabilidade curricular como apontado pelos respondentes na mesma proporção. Ainda assim, a percepção de 92, 9% participantes é a de que os trâmites

da internacionalização não desvalorizam ou colocam as IES brasileiras em desvantagem na arena da internacionalização.

TABELA 21 - CRENÇAS E (DES)CRENÇAS ACERCA A INTERNACIONALIZAÇÃO CONFORME O QUESTIONÁRIO

Quanto à internacionalização do setor educacional...				
		Sim	Não	Não sei
1	Temos professores de outros países compondo o corpo docente.	78,6%	7, 1%	14, 3%
2	Há alunos estrangeiros em nosso corpo discente.	85, 7%	7, 1%	7, 1%
3	A mobilidade educacional é um processo hegemônico.	15, 4%	38, 5%	46, 2%
4	Traduções de documentos são feitas como medida de internacionalização.	57, 1%	7, 1%	35, 7%
5	Há pesquisas com universidades internacionais.	78,6%	0%	21, 4%
6	Há mais alunos enviados que acolhidos	78,6%	0%	21, 4%
7	Há um departamento para tratar da internacionalização.	85, 6%	0%	14, 3%
8	Há um sistema de informação para os alunos estrangeiros	69, 2%	0%	30, 8%
9	As políticas de emissão de alunos são mais fortes.	42, 9%	14, 3%	42, 9%
10	A mobilidade educacional é um processo hegemônico	15, 4%	38, 5%	46, 2%
11	As possibilidades de mobilidade a países de língua espanhola é menos atraente	35, 7%	14, 3%	50%
12	A internacionalização é um processo acessível a todos: pesquisadores, alunos, professores.	35, 7%	64, 3%	0%
13	Temos professores de outros países compondo o corpo docente.	78, 6%	7, 1%	14, 3%

FONTE: a autora.

A internacionalização na UTFPR-CT, segundo 71, 4% dos participantes privilegia a mobilidade dos alunos para países estrangeiros em parcerias institucionais, as quais, como percebidas por 64, 3% dos participantes, não priorizam universidades de língua inglesa.

Em relação à mobilidade, os dados gerados evidenciam que na UTFPR-CT há professores e alunos estrangeiros no corpo docente, segundo 78, 6% dos participantes, e discente na percepção de 85, 7% deles. Informação para os estudantes em mobilidade acadêmica na UTFPR-CT é disponibilizada, consoante 69, 2% dos respondentes, seja saindo ou chegando ao país. Além de uma medida de acolhimento, a tradução de documentos institucionais relativos à internacionalização para a língua inglesa, na opinião de 57, 1% dos participantes, é vista como uma ação

compatível com a perspectiva de internacionalização. Os dados gerados evidenciam que o número de alunos enviados é superior ao de recebidos na percepção de 78, 6% dos participantes. Por sua vez, o senso de que as políticas de emissão de estudantes na UTFPR-CT são mais fortes está em 42, 9% dos participantes. Contudo, o mesmo tanto (42, 9%) declara não saber se isso ocorre.

Nesse modelo, a internacionalização é vista como um processo que contribui para a elevação acadêmica do país na perspectiva de 50% dos participantes, ainda que 57, 2% dos respondentes legitimam o processo como agregando ao indivíduo em vez de à universidade. Por sua vez, 92, 9% deles concordam totalmente com a premissa de que, preferencialmente, a instituição deve buscar parcerias com universidades internacionais de notabilidade. Movida por tal entendimento, é de consenso a percepção da existência de parcerias com universidades internacionais como atestam 78, 6% dos respondentes.

É oportuno aqui registrar que as parcerias institucionais, conforme 64, 3% dos respondentes, não priorizam universidades de língua inglesa. Convém aqui mencionar a possibilidade de mobilidade a países de língua espanhola. Ainda que esta seja confirmada por 35, 7% dos respondentes, outros 50% afirmam não saber da existência desses programas de mobilidade acadêmica.

A análise do conteúdo de alguns itens na questão 1 merecem destaque. Seu detalhamento oferece insights pertinentes à caracterização do processo de internacionalização na UTFPR-CT. Há traços relevantes que informam o processo de internacionalização nomeadamente fatores econômicos, sociopolíticos, linguísticos e culturais.

Os participantes foram convidados a expressar os fatores que as parcerias da instituição deveriam priorizar. Dois fatores foram priorizados pelos participantes nomeadamente, a reciprocidade dos programas e a adequação aos recursos financeiros disponíveis, com 64% e 14, 3% de preferência, respectivamente. A proximidade geográfica ou a proveniência de um país anglófono não foram opções selecionadas por qualquer participante.

Em termos de política de internacionalização educacional na referida universidade, a análise dos dados gerados nos permite sugerir os propósitos listados no Quadro 26, na ordem decrescente de preferência, como vinculados à expectativa de internacionalização dos participantes da pesquisa.

QUADRO 25 - CARACTERÍSTICAS DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT

1	Incentivar publicações internacionais;
2	Convalidar disciplinas;
3	Exigir exames de Proficiência no idioma da IES estrangeira;
4	Preencher brechas curriculares locais.

FONTE: a autora com base nos dados gerados pelo questionário.

Após as características e expectativas, cabe mencionar que os percalços do processo de internacionalização também foram mencionados pelos respondentes ainda que de forma equilibrada. O Quadro 27 apresenta os fatores selecionados pelos respondentes, sendo que os dois primeiros receberam um leve destaque.

Os riscos ao processo de internacionalização também constaram das respostas. Dessa forma, os dados gerados a esse respeito são enumerados em sequência decrescente no Quadro 28 subsequente.

QUADRO 26 - DIFICULDADES PREVISTAS FRENTE AO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT

1	Inclusão de disciplinas relacionadas ao currículo brasileiro;
2	Alcance de notabilidade curricular;
3	Desenvolvimento de sensibilidade e a compreensão cultural;
4	Aumento de competitividade (científica, tecnológica e econômica);
5	Ganhar mercado para produtos educacionais nacionais.
6	Custeio para os alunos em mobilidade
7	Alojamento para alunos

FONTE: a autora com base nos dados gerados pelo questionário.

QUADRO 27 - RISCOS À INTERNACIONALIZAÇÃO

1	Falta de competência na língua estrangeira;
2	Comercialização excessiva do conhecimento;
3	Fuga de cérebros;

FONTE: a autora com base nos dados gerados pelo questionário.

Em verdade, a falta de *expertise* na área e a incipiência no comando da língua inglesa foram fatores de fragilidade do processo de internacionalização apontados na UTFPR-CT. Por um lado, se anteriormente 64, 3% dos participantes atestaram a escassez de formação sobre o tema, por outro, 50% deles perceberam a falta de

competência em língua estrangeira como um risco para a afirmação e continuidade do referido processo.

Por fim, a análise do conteúdo dos dados do questionário inspirou a elaboração e aplicação de uma entrevista como instrumento de pesquisa. Tal qual o questionário, esta teve por propósito principal aprofundar as noções acerca do conceito de internacionalização na instituição com o propósito de aprofundar o entendimento do iceberg da internacionalização na UTFPR-CT em busca de elementos mais pontuais e estratégicos.

Nessa intenção chegou-se a dois desses elementos basilares que se sobressaíram conforme as narrativas dos participantes iam sendo analisadas. Um deles foi o surgimento do cenário pedagógico do professor na internacionalização. O outro, de igual relevância, apontou para o papel da língua inglesa como canal de comunicação em tal contexto. Posto isso, para tratar dos achados provenientes da análise dos dados gerados pela entrevista, a próxima subseção trará informação sobre a análise desses dados, além da contextualização desses achados em relação aos objetivos da presente pesquisa.

5.2 DADOS GERADOS PELA ENTREVISTA

A existência de um *locus* de internacionalização é reconhecida fisicamente sob a forma de um escritório da Internacionalização como parte de uma Diretoria que cuida dos assuntos relativos ao processo. Isso fica claro quando nas palavras de para quem:

[e]xiste um Departamento de Internacionalização. [...] Chama DIRINTER, Diretoria de Relações Interinstitucionais, que em breve passará a ser uma Assessoria. [...] Eles só estão esperando alguns ajustes para se tornar Assessoria. P1²⁷²

Fica evidente que o processo se organiza hierarquicamente como deixa manifesta a denominação ‘escritório’, ‘departamento’ e ‘assessoria’, por exemplo, para designar o reconhecimento de instâncias em crescente ordem de atuação na UTFPR-CT. Interessantemente, em uma face, uma rede institucional em prol da ‘

²⁷² Para garantir o anonimato, vou me referir aos participantes como P (letra inicial em *participante*) seguida de numeração (de 1 a 18, pois há 18 participantes). Nesta razão, tem-se P1; P3 e P10, por exemplo.

internacionalização', tal qual a cereja do bolo, parece visível aos participantes em suas diferentes áreas e funções; em outra, parece ser desconhecida a outros que afirmam desconhecerem sua existência. É com base nesse argumento que P2 e P10 atestam para a necessidade de articulação de ações na UTFPR-CT ao afirmarem que:

“é necessário alastrar as ideias para todos os níveis de gestão, quais sejam, coordenadores, docentes, técnicos, técnicos administrativos”. (P3)

“uma divulgação mais forte, poderia...trazer mais conhecimento”. (P10)

O P3 ratifica a necessidade de se investir na divulgação de ações de internacionalização institucional quando afirma mais a frente que “institucionalmente, o alcance da informação é insuficiente (P3). É importante mencionar que os participantes supracitados não enfatizam tal fato como perdidamente negativo. Na verdade, da mesma maneira que a lacuna de informação é referida, a menção da solução do problema analogamente é feita como se atesta nos três excertos a seguir.

“[É] necessário falar sobre o assunto com ênfase, pois a constatação daqueles envolvidos faz com que o processo seja percebido cada vez mais” (P3).

“ [E]sse mesmo ponto convergem a solução proposta de que “[é] preciso insistir na divulgação não só na Reitoria e na PROGRAD.” (P5)

“[E]stá havendo iniciativas de socialização desse conhecimento em todos os departamentos, diretorias... Vai melhorar a comunicação”. (P10)

Em suma, a fragilidade de comunicação intrainstitucional, ainda que reconhecida, não parece provocar nos participantes uma reação de indignação ou indiferença ao processo de internacionalização.

O referido *Escritório internacional* é visto como o *locus* responsável pela internacionalização a contar o discurso dos participantes. Na voz desses é recorrente a menção de que

“esse assunto [internacionalização] deve ser resolvido pelo Escritório....” (P9)

Ou:

“Porque não pergunta ao pessoal daquele escritório... de internacionalização. Lá eles decidem isso...” (P2)

Ou ainda mais assertivamente em:

“Existe um departamento de internacionalização. Existe sim. Chama DIRINTER, Diretoria de Relações Interinstitucionais, que em breve passará a ser uma Assessoria. Então.... Eles só estão esperando alguns ajustes para se tornar Assessoria. (P5)

Nessas inserções é possível perceber a reiteração do esboço da pouca veiculação de informação na UTFPR-CT, como também o reforço do traço semântico de hierarquia institucional, já atestada anteriormente.

Ainda a respeito de um escritório de internacionalização na Instituição, sua existência é do conhecimento de 14 dos 18 participantes. Na mesma proporção, fica o reconhecimento da existência de iniciativas pró-internacionalização, mas uma certa insegurança acerca da existência de políticas diretivas ao processo também pode ser verificada. A essa percepção convergem a menção a iniciativas pontuais e individuais em prol da internacionalização. É o que se evidencia nos trechos abaixo.

Há um movimento para se internacionalizar, mas parece que não há uma cultura institucional de internacionalização. Mesmo com apelo de internacionalização e classe mundial, a incitativa de internacionalizar fica no âmbito da iniciativa individual, assim, uma iniciativa informal e subjetiva de oferecer disciplinas em inglês..., optativas. (P1)

Mesmo evitando os trâmites burocráticos e oferecendo disciplinas em inglês como optativas, tudo parece uma iniciativa individual que soa não urgente e artificial a muitos. Sem dúvida, tivemos alguns eventos... ações de Internacionalização, como em 2015, um evento para compartilhar experiências, mas... ainda assim... há muita resiliência.” (P3)

Em verdade a resistência docente e administrativa é percebida como um risco eminente do processo de internacionalização na análise dos dados gerados a partir da entrevista em 85% das narrativas nos diferentes âmbitos da gestão.

Cabe mencionar que uma das funções ligadas a esse escritório está a elaboração de políticas de internacionalização, as quais segundo os participantes, são bem definidas e geridas satisfatoriamente pelo referido escritório. Quando

comentadas as políticas de internacionalização, a manifestação dos participantes inclui que:

“[...] políticas de internacionalização na UTFPR-CT? Há sim e políticas bem claras, tá... tanto na dupla diplomação das graduações e nas duplas diplomações e na pós graduação, atualmente, isto já está... também, sendo, ..., olhado com mais. Mais afincado, né?” (P12)

Em contrapartida, a unanimidade quanto a existência de uma cultura institucional não se pronuncia seja no campus Curitiba ou nos outros 12 campi. Arrisco afirmar que talvez tal percepção seja, de alguma forma, esteja associada à constatação da fragilidade da divulgação de ações e decisões relativas à internacionalização, já mencionada. De qualquer forma, tanto a não-percepção dessa cultura institucional da internacionalização como a sensação de desejo de sua existência se evidenciam em depoimentos como atesta o fragmento abaixo.

“O departamento de Internacionalização, [...] ele é um escritório junto da Reitoria e junto dos outros campos cada um tem o seu. Chama DIRINTER, então um é uma diretoria e outro é um departamento. Hoje em dia cada curso precisa fazer o seu acordo com a universidade. Por exemplo, nós temos vários cursos de Engenharia Mecânica dentro da UTFPR-CT. Se Curitiba faz, não vale pro campus de Guarapuava. Se o campus de Guarapuava faz, não vale pro campus de Curitiba.... Então em cada universidade os acertos são com os coordenadores. Uma coisa bem pontual. Não é feito uma coisa só. Não é feito de universidade pra universidade. É feito de curso pra curso. E de curso pra curso no campus. Podia ser diferente. “ (P18)

Outro aspecto relevante à análise dos dados gerados pela entrevista se refere a possibilidade de limitações ao franco desenvolvimento do processo de internacionalização da instituição. À ótica dos participantes, o gargalo para o processo de internacionalização da UTFPR-CT é multifacetado. De um lado, a língua inglesa representa um empecilho tanto para docentes como para estudantes. Do outro, há resistência do corpo docente e da comunidade, que teme perder seus empregos, além da menção do fato de a internacionalização curricular ainda não acontecer. Nos trechos abaixo se pode perceber mostras desse pensamento.

Então os professores têm com medo de coisas novas são bastante relutantes em aceitar a internacionalização. E uma segunda categoria de professores da nossa instituição não querem o trabalho extra porque realmente é um trabalho bastante hercúleo, eu diria, e, e muitas pessoas já estão com a carga horária, bastante, engessada, bastante...crescida, né. Então eu acho que esses são os gargalos na minha opinião. (P3)

Do lado do professor é bastante complicado porque eu vejo pouquíssimas ações dos meus colegas nesta direção e quando a gente fala nisso, os colegas tendem a dizer que está com sobrecarga de trabalho e não querem partir para a Internacionalização porque já estão com muita coisa para fazer, então eles não querem mais trabalho. Eles não vão dar conta. (P10)

Na graduação que eu me recordo tem um ou dois portugueses que, na dupla diplomação, estão vindo agora para cá, como nossos alunos foram para Portugal, agora alguns alunos portugueses estão vindo pra cá na Dupla Diplomação, esse gargalo de aulas em língua inglesa não foi resolvido, não haverá o aumento substancial de alunos internacionais na instituição. (P2)

[A] maior dificuldade de língua nossa é ter bastante professores que falem de língua inglesa. Então a gente já tem a iniciativa de começar a lançar disciplinas em outras línguas para atrair o aluno de fora, mas é muito incipiente. (P6)

A Alemanha não faz dupla diplomação com a UTFPR-CT, apesar de querer, por não ter aqui as disciplinas ofertadas em língua inglesa. (P13)

Não é muito fácil, especialmente para trazer alunos de lá [países europeus] para cá. O que atrai um aluno a vir a Curitiba fazer um curso aqui se ele pode fazer em qualquer outro país? É uma das dificuldades que nós estamos tendo é a língua. Então poucos vão saber o Português. (P7)

É importantíssimo nós alimentarmos substancialmente esta quantidade de pessoas com o domínio da língua estrangeira: inglês, francês, espanhol, principalmente. (P14)

Os excertos acima fornecem diferentes perspectivas para análise do tópico língua na internacionalização. Na dimensão linguística, reitera, sem dúvida, a falta de proficiência no inglês dos alunos e dos professores. Sob a ótica da interculturalidade, alerta que tal dificuldade já permeia o estabelecimento de acordos com países estrangeiros. Além disso, no campo sociopolítico, ratifica a problemática da exclusão, evidenciada pelo fenômeno da globalização anteriormente analisada²⁷³, se evocada a situação de não-atratividade de países pertencentes ao Sul-Global, aqui representado pela menção ao idioma português, como não-atrativo ao Norte-Global.

Uma problematização sociolinguística se caracteriza pela legitimação de outros idiomas, nomeadamente, francês e espanhol, como compatíveis ao processo de internacionalização, ainda que, de certa forma, tenha sido a dificuldade no comando do inglês que a tenha motivado. Ainda no que se refere à caracterização do

²⁷³ Cf. seção 2.4.

processo de internacionalização da UTFPR-CT ser multilíngue, cabe lembrar que a universidade mantém acordos com países europeus não-anglófonos, como a França, Portugal, Finlândia, Holanda, por exemplo.

Os excertos supracitados trazem à tona o entrave relacionado a critérios de validação frente a processos de internacionalização. É reconhecida a existência de dificuldade de validação de disciplinas e currículos. Isso, sem dúvida, remete à tradição conteudista vigente no sistema educacional no Brasil. Um ponto de discordância interinstitucionalmente, em âmbito nacional e internacional, diz respeito à preocupação com carga horária e conteúdo vigente na UTFPR-CT.

A noção de que um sistema de validação centrado em competências adquiridas é sugestão dos participantes P8 e P14, por exemplo, os quais, simultaneamente, admitem a dificuldade de mudança, ainda que um programa de formação docente esteja enfatizando a necessidade de mudança na perspectiva de convalidação. Tanto a necessidade quanto à dificuldade dessa adaptação é resumida no trecho abaixo.

A gente percebeu que não dava para pensar na validação entre os cursos como a gente usava aqui. Olhando disciplina, o conteúdo da disciplina e a carga horária dela. Então se a gente fosse por esse caminho nós não teríamos feito nenhum acordo de dupla diplomação. [...] Os currículos principalmente os portugueses e os europeus de uma maneira geral, mas basicamente França e Portugal [...] propõem muito pouco tempo de sala de aula e muito mais tempo com trabalho do aluno. Que é exatamente o inverso daqui. Nós temos currículos com uma quantidade de aulas em sala muito grande e nós praticamente não consideramos o trabalho do aluno fora de sala. Então esse foi o grande, assim, a grande dificuldade para você ajustar um acordo de dupla diplomação entre essas duas, entre a instituição UTFPR-CT e uma universidade francesa ou um instituto politécnico português ou qualquer um deles. (P14)

A respeito do formato de aula na Europa, podemos perceber um estranhamento do aluno da UTFPR-CT na Inglaterra, o P2 traz à tona o insucesso de alguns alunos em solos estrangeiros devido ao estranhamento em relação ao formato das aulas. Havia vários alunos reprovados por não entenderem o sistema da universidade internacional, como, por exemplo, o formato das 'lectures'²⁷⁴ na Inglaterra. Ainda segundo esse informante, a falta de autonomia do aluno brasileiro redundou em mau desempenho. Desse modo, continua o participante, essa

²⁷⁴ Formato de aula no qual há um conferencista que discute um tema.

associação não se sustenta, pois tal resultado não “necessariamente tem relação com o desempenho e sim com o estilo de aprendizagem do aluno e o sistema educacional brasileiro que enfatiza, muitas vezes, um sistema paternalista de ensino”.

Os dados gerados ilustram que há iniciativas institucionais para resolução de problemas de natureza linguística. Sobre a dificuldade com a língua inglesa não faltam alusões e ações sensíveis à análise dos dados gerados na entrevista. Para o P6, uma alternativa seria fortalecer o Centro Acadêmico de Língua Estrangeira da Instituição no preparo tanto de docentes como de discentes. Na mesma razão, o P8 apresenta uma alternativa de contornar o desequilíbrio seria a organização de iniciativas operacionalizada em três etapas a partir da noção da incipiência de comando da língua inglesa. A primeira delinea a intensificação de contatos com a língua portuguesa, com Portugal. A segunda, por sua vez, encoraja a mobilidade a países de língua espanhola em países da América do Sul o que se evidencia no trecho abaixo.

“O nosso plano é fazer com o IPB [...] Depois a gente quer fazer com a língua espanhola, [...] algum país de... língua espanhola da América do Sul... com um aluno que não tenha condição de ir à Europa. [...] [N]um terceiro momento, de língua inglesa porque a maior dificuldade nossa é ter professores que falem a língua inglesa”. (P5)

Por fim, uma terceira envolveria o contato com países anglófonos, como o Canadá.

Além da dificuldade com a língua e com a aceitabilidade do processo de internacionalização, por parte dos docentes, as narrativas apontam a falta de infraestrutura para alunos em mobilidade. Para o P10, não há oferta de alojamento ou tanto de desembarço burocrático para o envio dos alunos para o exterior ou mesmo a assistência burocrática àqueles que chegam.

Cabe ressaltar que a carência de infraestrutura se estende à internacionalização em casa. A alternativa para driblar a burocracia, também presente nos dados gerados, P5 e P7, por exemplo, é oferecer as disciplinas como optativas tanto para estrangeiros como para estudantes brasileiros em mobilidade.

Para os mesmo participantes, tal opção enfraquece os trâmites burocráticos, pois não há necessidade de obtenção de anuência do conselho como se a disciplina tivesse caráter obrigatório, por exemplo. Em contrapartida, é preciso mencionar que os acordos de dupla diplomação são citados como exemplo do que,

excepcionalmente, parece se desenvolver na UTFPR-CT com menos entraves burocráticos.

Certamente menos burocracia poderia atrair mais alunos. Ao refletir alternativas de tornar a referida instituição como atraente perante o fato de o idioma oficial no Brasil não ser favorável, como já mencionado, P2 e P13 concordam que é necessário ainda outro atrativo além de não pagar. Afirmam então que acordos com que envolvessem acordos de oferta de estágios em empresas brasileiras pode atrair mais os alunos estrangeiros, ainda que o uso da língua inglesa pode trazer resistência por aqueles professores refratários a mudanças já mencionados. Para esses, “não é hora, não precisa fazer isso [usar a língua inglesa] para se tornar uma universidade de classe mundial. A sala de aula fica parecendo um teatro” (P15).

Uma premissa que segue paralela à pauta de internacionalização curricular na UTFPR-CT, é a de que é necessário sistematizar um menu de disciplinas oferecidas em outras línguas como elemento de atração de alunos estrangeiros, ainda que haja incipiência em ações. Nessa razão há a sugestão de que “[p]olíticas linguísticas institucionais deveriam disponibilizar disciplinas em outros idiomas” (P5, P6), ao que converge o projeto com a Holanda feito na UTFPR-CT em parceria com a prefeitura local. A jovem universidade holandesa é técnica e fica em Twente. As relações mais antigas não-anglófonas são com a França e Alemanha, fortalecidas nos últimos três anos. Os acordos são majoritariamente nas áreas de engenharia civil, contabilidade e mobilidade urbana.

Dentro do investimento em idiomas, é notório que o programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi uma ação essencial na consolidação do processo de internacionalização na UTFPR-CT. Os informantes reconhecem-no como período áureo de estímulo à mobilidade externa conquanto, segundo o P8, apenas a área de Administração de Empresas não percebeu o impacto da descontinuação do CsF. Notadamente, o programa, extinto em 2019, foi instrumental no âmbito de aprendizagem da língua estrangeira como afirmam P2 e P3, para quem “os alunos iam 3 meses antes à Itália, França, Alemanha, Inglaterra, dentre outros, para aprender a língua” como uma tentativa na facilitação da aprendizagem do idioma estrangeiro.

Outra dificuldade de atração de alunos para a UTFPR-CT surge na narrativa dos participantes. P8, P9 e P11 mencionam que a bolsa *Erasmus* não contempla a América do Sul. Desse modo, os alunos internacionais, especialmente os europeus, não têm o Brasil como opção. É relevante mencionar que há um relativo otimismo na

crença de que “é potencial a mudança no alcance das bolsas do Programa Erasmus”. Com isso em mente, o P8 alega que “ [se] isso acontecer, o número de alunos europeus em busca da América do Sul, o que inclui o Brasil, vai aumentar na UTFPR-CT, ainda que nada definitivo tenha sido assumido mundialmente”.

Pensando na mobilidade com países da América do Sul, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)²⁷⁵ trouxe alunos do Equador à UTFPR-CT. Conforme o P9 e P12., mediante o mesmo sistema, 6 ou 7 alunos de países africanos, nomeadamente Benin e Togo, fizeram um curso de Português na UFPR antes de chegarem à instituição. A média é de 5 a cada 10 alunos de outros países. Esse caso não é de Dupla Diplomação, conforme esclarecem esses participantes. É sim de diplomação, pelo fato de o curso inteiro ser feito na instituição brasileira como *locus receptor*. Na sequência, o aluno busca a convalidação em seu país de origem.

Um argumento relacionado ao papel da língua inglesa nas ações pedagógicas de internacionalização diz respeito à necessidade de oferta de disciplinas em inglês. Para P2, como se usa o inglês, não há a necessidade de traduzir. A aula flui melhor, o aluno tem acesso à literatura na língua e não via tradução. Mais do que trabalhar língua, é necessário introduzir no currículo tendências internacionais. Sem contar, ainda segundo P2, que mais produção científica em inglês é vista com elemento importante na internacionalização. Contudo, o referido participante há de se ter o cuidado de as disciplinas serem ofertadas em português seja concomitantemente ou alternadamente entre os semestres.

O P7 ressalta que o IPB recebe muitos alunos internacionais porque oferece disciplinas em inglês. Dos 7000 alunos de Bragança, segundo o mesmo participante, cerca de 2000 são internacionais. Sem dúvida,

²⁷⁵ O PEC-G ²⁷⁵ oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas, federais, estaduais e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos. Eles estudam gratuitamente e em troca O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa.

“[e]sse resultado se fundamenta em políticas de internacionalização bem definidas, parcerias e o fato de o programa Erasmus contemplar os países africanos. O IPB é uma referência em internacionalização. Além disso, tem uma boa colocação no ranking” (P7).

Aliás, a menção aos *rankings* de internacionalização do ensino universitário apareceu explicitamente em duas das 15 entrevistas. Além da supracitada, *ranking*, outro entrevistado acredita que UTFPR-CT não se tornará uma universidade de classe mundial sem um progresso na área dos indicadores, ou melhor, nos rankings mundiais” (P8).

A respeito dessa necessidade de mudança curricular, 70% dos participantes associam-na à resistência de muitos na UTFPR-CT à convalidação, o que classificam como característica muito comum no Brasil. No entanto, 40% dos participantes comentaram que a perspectiva perante a necessidade de revisão curricular vem ocupando pautas de reuniões ainda que não sistematicamente.

Nessa razão, P5 afirma já ter problematizado, em reuniões de departamento, a importância de o currículo se tornar flexível como demanda do contexto de globalização. Analogamente, conquanto com resiliência, o colegiado e docentes do curso também reconhecem a necessidade de atualização em vista do cenário global. A problematização da questão da internacionalização curricular fica evidente nos trechos de narrativas apresentados abaixo.

A questão da internacionalização é a mudança... o impacto na forma de eles [os docentes] trabalharem seus currículos. A maneira como entendemos a formação dos alunos. [...] [E]u acho que é importante para nós professores... abre a cabeça da maioria deles e, logicamente, a possibilidade destes alunos [...] vivenciarem outras situações. Nós já temos alunos que concluíram a Dupla Diplomação e já estão indo para o doutorado lá fora. (P4)

A maior dificuldade é mostrar ao professor e ao colegiado a necessidade de mudar a cabeça e pensar na formação dos alunos de forma diferente. Mais holística [...] sair da zona de conforto [...] menos conteudista. Inicialmente, é verdade, a resistência foi grande. Parece estar mudando devagar, mas [...] gradualmente (P12).

Cabe ressaltar que para 80% dos participantes a existência de acordos de Dupla Diplomação traz orgulho e denota eficácia, apesar envolver muitos problemas burocráticos na opinião de 70%. P4 relata que o Curso de Administração percebe a Dupla Diplomação como ação internacional forte na instituição, com cujos trâmites teve contato por intermédio do Escritório Internacional da DIRINTER. No entanto, no

que concorda com P8, P10 e P11, para P4, o diploma assim obtido deveria ser internacional no momento que fosse reconhecido pelos dois países signatários do acordo. Esse participante tem ciência de que a UTFPR-CT tem um grande rol de instituições parceiras²⁷⁶. O diploma seria válido tanto no país receptor do aluno, como em seu país de origem. “Se assim fosse, um diploma da França valeria lá e aqui, por exemplo, a partir do entendimento de que ser internacional é possibilitar que nosso profissional consiga também ter um mundo maior do que um país, do que a cidade onde ele está ou... estiver.” (P10).

Aliás, a oferta de certificados de dupla diplomação é um traço importante do conceito de internacionalização. Essa é a perspectiva de P5, à qual sugere que uma característica produtiva ao modelo de internacionalização seria que “o departamento pudesse oferecer opções de dupla diplomação com professores dando aula em múltiplas línguas, pois dispomos de acordos que poderiam funcionar em inglês, espanhol, italiano e alemão”. (P5)

Em compatibilidade com essa ideia, P7 acredita que um tipo mais avançado de internacionalização poderia incluir uma estrutura na qual “um aluno estrangeiro viria e teria um co-orientador na UTFPR-CT e vice-versa. Esse professor seria visto como professor visitante durante o período de 6 meses a um ano em que está na instituição receptora”, (P 7)

A percepção da internacionalização como processo se relaciona ao preparo docente. Nessa esteira “internacionalizar os professores seria oferecer-lhes a oportunidade de irem a outros países e lá fazerem pesquisas em conjunto com professores que realizam pesquisas com temas análogos para facilitar o alinhamento das duas instituições parceiras.” (P5)

A marca semântica de notabilidade institucional como enriquecimento cultural vem agregada à percepção do conceito de internacionalização. É um mecanismo a partir do qual a “pessoa se torna mundial e não uma pessoa local... adquire uma visão de mundo ainda que o maior valor seja profissional. O estudante internacionalizado pode trabalhar em uma multinacional com uma oferta para trabalhar em outro país”. (P9). Analogamente, como afirma P11, “ao internacionalizar-se o docente estabelece

²⁷⁶ Vide Apêndice2.

uma rede de contatos sob a forma de uma rede de publicação que sai do local para o global”.

Os participantes veem com otimismo esse tipo de internacionalização, o que transparece em planos de se estender os acordos de internacionalização com o IPB para instituições de língua espanhola como o Chile, a Argentina e Colômbia por exemplo. A vantagem dessa ação de internacionalização é o custo mais acessível do que em países da Europa ou Estados Unidos, por exemplo. A atratividade dessa ideia mencionada por 10 dos 15 participantes se torna ainda mais apropriada quando se considera o cenário educacional neoliberalista no qual “ [h]oje tudo é mais difícil, pois os custos são altos. Há muitas taxas, custos com deslocamento, alojamento... alimentação” (P2).

A análise dos dados gerados pela entrevista na UTFPR-CT se alinha aos achados de Martinez (2017) e de Simone Sarmento da URGs no que diz respeito à motivação financeira da internacionalização. As gestões do IsF e do CsF em relação à internacionalização examinadas pelas autoras não mostraram uma tendência à busca de lucro. Neste esteio, o movimento pró-internacionalização institucional da UTFPR-CT parece também não se fundamentar ganho financeiro. Aliás, cabe dizer que tendência semelhante foi revelada por Zamboni (2018) em relação em pesquisa semelhante na UNESPAR., ainda que ambas, analogamente à instituição em questão aqui, estejam imersas no contexto educacional neoliberal.

Em outras palavras, não há menção, por parte dos participantes entrevistados na UTFPR-CT, da existência ou importância de ganho econômico em qualquer etapa do processo de internacionalização, diferentemente do que sobressai em propostas de universidades do *Norte Global*, nas quais a alta qualidade do programa de internacionalização vem com destaque à informação relativa aos custos da excelência promulgada.

Em verdade, a retração orçamentária das universidades poderia funcionar como uma alavanca em direção à busca de alternativa financeira. Notadamente, essa realidade transparece na narrativa dos participantes. Exemplos são muitos, dentre eles, a constatação de que os ‘tempos estão difíceis’ (P4); “não há investimento em educação” (P7); “ nossos alunos não se podem bancar, nem a UTFPR-CT, tanto menos.... Houve, e está havendo muito corte de verbas” (P8); “não há dinheiro para resolver a infraestrutura da internacionalização” (P10), ou ainda “os financiamentos às universidades públicas secaram” (P11).

Nesse contexto a análise dos dados gerados pela entrevista revela que há, por parte dos participantes, um foco no compromisso com a desfronteirização do conhecimento, na vantagem de parcerias e na necessidade da integração de ações locais, o que inclui tanto o âmbito individual como o da coordenação departamental e institucional enquanto estratégia e requisitos de participação global.

Delineia-se um viés otimista em relação ao exame dos dados no que concerne à internacionalização em sua relação com o estabelecimento de acordos, parcerias empresariais e bolsas de estágio, tanto nacionais como internacionais. Nesse aspecto, a análise dos dados evidencia a relevância do comprometimento pessoal e institucional diante de um compromisso com o processo de internacionalização da UTFPR-CT, como se observa nos fragmentos seguintes:

“a rede de internacionalização não vem pronta. Ele está se formando. Cada um pode ajudar. Não dá para esperar o projeto pronto. Eu começo aqui, o outro ali.... Assim, como cooperativa. Já ofereci disciplinas em inglês. O coordenador viu... pensou... [...] assim o processo vai sendo percebido... legitimado....” (P2)

“Houve um evento grande, interno, em 2015. A UTFPR-CT queria que se compartilhasse experiências. Um evento interno promovido pela diretoria de Relações Interinstitucionais. Acho que em breve vira Assessoria...” (P1)

“Há a necessidade de se rever crenças individuais. O conteudismo docente precisa ser mensurado. Analisado. Sem isso, não adianta o coordenador, diretor, ou qualquer chefe impor condutas e vender ideias...” (P7)

Com efeitos, os rankings universitários e os referidos critérios de pertencimento à Universidade de Classe Mundial apontam para a publicação acadêmica em inglês aparece como um dos itens indicadores de internacionalização. O processo de internacionalizar-se se vincula profundamente à oportunidade de publicações científicas, bem como de parcerias para pesquisas. Tanto estas quanto aquelas garantiriam visibilidade da produção institucional, ainda mais pela importância desses itens nos rankings de internacionalização, aos quais a UTFPR-CT se aplicou, quais sejam o THE e o RUF²⁷⁷.

Como ação de legitimação institucional frente ao referido processo, a opção de a dissertação ser feita na língua do país receptor ganha cada vez mais adeptos

²⁷⁷ Sobre rankings cf. secção 2.6.3 no capítulo II.

visto agregar pontuação na busca a melhores colocações no mercado dos rankings, principalmente se considerada a ascensão à posição de Universidade de Classe Mundial.

Muito interessante mencionar que a busca do pertencimento ao cenário da internacionalização delinea a existência de um construto denominado *hidden internationalization* na UTFPR-CT. Cabe esclarecer designa um feixe de marcas semânticas de elementos no processo de *internacionalização*, os quais permeiam os trâmites do referido processo sem, no entanto, ser de amplo conhecimento dos envolvidos. Algo fora do alcance imediato da iniciativa local sob a ótica individual. O excerto abaixo traz esclarecimento acerca desse construto na instituição por meio da narrativa de um participante da pesquisa.

Há coisas que você tem e não sabe que tem, ou não mostra que tem, por isso, é uma ponta de iceberg... tem muitas iniciativas e não sabe que tem. Um exemplo disso foi agora recentemente, nosso reitor foi fazer umas visitas estratégicas visando, ele e um grupo, na verdade ele e uns três professores, [...] visando a redação do novo PPP da instituição, quando deparou com alguns Reitores comentando, assim, ... eu conheço a professora tal...e conheço a outra professora tal que nem ele tinha ouvido falar e nem sabia que ela tinha pesquisas e iniciativas institucionalizadas internacionais, e até agora não têm. Elas conseguiram a visibilidade da UTFPR-CT sem que nós internamente soubéssemos que ela tinha essa iniciativa. Há cinco ou seis universidades que admiram o trabalho dela e nós nem sequer sabemos que existe aqui! (P13)

De forma pertinente, o relato do participante reconhece a força daquilo que é invisível à instituição mesmo que seja perceptível externamente pelo valor genuíno do empenho de indivíduos comprometidos em nível local.

Aliás, talvez a visibilidade institucional seja em si um indício de que o processo de internacionalização está se desenvolvendo na UTFPR-CT. Talvez isso venha ao encontro da ideia da internacionalização tal qual processo em construção, a qual predomina nos dados gerados pelas entrevistas. Cerca de 90% dos entrevistados caracterizam a UTFPR-CT como comprometida com ações que a tornem internacionalizada para que no futuro chegue ao referido patamar de universidade de classe mundial, meta institucional de destaque na gestão empossada em 2018 e por isso tão importante tanto para o PPP quanto para o PDI.

Por fim, a importância do professor tanto na aceitação como na execução do processo de internacionalização e o papel da língua inglesa na UTFPR-CT habilitam sua caracterização como as duas pontas do iceberg da internacionalização. Nessa

razão, o cenário pedagógico apresenta uma situação intercultural que imprime um fazer-pedagógico muito propício a questionamentos de natureza linguístico-didáticas peculiares. Isso porque a percepção do conceito de internacionalização vai imprimir marcas semânticas relevantes a crenças e construção de práticas frente à implantação do processo de internacionalização em todas as suas etapas.

Após a pormenorizada análise dos dados do questionário e da entrevista, ressalta-se que certamente os achados desta pesquisa não pretendem apresentar um método. O que a última seção deste capítulo visa contribuir com a UTFPR-CT o mais objetivamente possível. Para tanto, apresentam-se 15 premissas são fruto de reflexões situadas que certamente trazem entendimento do enredamento da internacionalização, globalização e educação universitária.

5.3 DAS 15 PREMISSAS DO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UTFPR-CT

A **primeira** premissa revela que a problematização da representação do conceito de ‘internacionalização’ na UTFPR-CT pode ser representado por um iceberg. Nesta razão, a pesquisa aponta a percepção do conceito ‘internacionalização’ como um construto não linear e hierárquico. Pela densidade do processo analítico do conceito de internacionalização na referida instituição, tem-se a certeza de que a construção nem sempre é fácil de ser mostrada, em especial devido ao fato de que uma concepção prevalente pode invisibilizar ou neutralizar acepções.

A análise conceitual da trilogia internacionalização, globalização e educação universitária se mostrou opção de muito valor a partir da crença produtiva de que as concepções teóricas são fruto de um longo e tortuoso percurso na história. Dessa forma, os conceitos, mesmo quando utilizados na contemporaneidade, muito provavelmente constroem-se e reconstroem-se à sombra de um pensamento originário que, muito frequentemente, não é abandonado e sim ajustado e que tal análise pode recuperar.

Paralela à trilogia outros fatores têm influência no ethos de internacionalização da UTFPR-CT, nomeadamente a *globalização*, o *neoliberalismo* e a *cibernética*. Paralelo ao sentido do termo educação como bem estar sob a tutela do estado foi integrando o sentido comercial em consonância com os traços semânticos de modelos capitalistas e neoliberais.

A **segunda** premissa é a de que o conceito de internacionalização é um construto percebido como a ‘cereja do bolo’ na instituição, ou seja, relevante e impactante. Como tal, ele se constrói e é construído como parte inerente ao imaginário institucional acadêmico da UTFPR-CT na medida que as narrativas dos participantes percebem a internacionalização como um processo “de importância elevada que contribui para a elevação acadêmica ainda que não seja acessível a todos e agregue mais ao indivíduo do que à universidade” (P7).

Aliás, cabe aqui mencionar que a análise dos dados gerados do questionário e da entrevista indica que o trabalho em rede, seja na elaboração como na gestão do processo de internacionalização, é percebido como produtivo ainda que de recente sistematização na instituição em questão, em que pese a fase de construção e subsequentes adaptações a que o processo está submetido

O traço semântico do compromisso da construto da educação com a produção e distribuição de bem-estar em uma relação simbiótica forte entre o estado como provedor desse construto se evidencia na UTFPR-CT consta como a **terceira** premissa.

O reconhecimento de que a UTFPR-CT tem a hierarquia como marca semântica organizacional constitui a **quarta** premissa, a qual vem ratificada na citação supracitada que traz à tona a não-acessibilidade como característica da não-permeabilidade de informação em níveis superiores e inferiores da universidade, por exemplo. Cabe esclarecer que a centenária universidade sempre teve a verticalidade como marca forte em sua organização que se reflete em uma organização com trâmites bem característicos de uma cultura institucional orientada para uma organização em níveis.

Em disparidade com o patamar da importância dada ao construto da internacionalização, registra-se a **quinta** premissa de que a infraestrutura para o processo reflete um estágio embrionário e informal no que diz respeito ao alojamento, transporte e alimentação dos alunos internacionais, além de muita burocracia na sua recepção e trânsito institucional.

Há, segundo os participantes, uma carência em relação a medidas eficazes de acolhida desses estudantes no que diz respeito a sua instalação em termos físicos. Além disso, os entraves burocráticos ao processo são também nocivos. Um exemplo é a menção das disciplinas em inglês. Reconhecidamente necessárias ao processo de internacionalização, as disciplinas são categorizadas como ‘optativas’ não só por

questão estratégica, mas também para evitar de um longo trâmite com possibilidade de travamento processual em alguma das muitas instâncias as quais deveria cumprir. Por fim, a esse respeito é pertinente mencionar que o protocolo envolvido nos trâmites inerentes aos acordos de dupla diplomação é amplamente reconhecido pelos participantes como exceção, uma vez que os entraves burocráticos para sua realização têm diminuído sensivelmente.

Outra lacuna na referida instituição está na base da **sexta** premissa na medida em que constata a carência de pessoas capacitadas na área de internacionalização educacional universitária que possa atuar como gestores e replicadores do processo tal qual as exigências do pertencimento à categoria de Universidade de Classe Mundial, ou mesmo em compatibilidade com uma estratégia pró-internacionalização sistemática e coesa.

Por sua vez, a **sétima** premissa remete à atitude frente aos movimentos pró-internacionalização institucional. Diferentemente do que seria emblemático dado o cenário neoliberalista e a característica de uma universidade heterônoma, não se evidencia uma lógica direcionada ao lucro. Nesta razão, a menção à atração de recursos financeiros, reconhecidamente escassos em um *modus operandi* neoliberal, não se mostrou representativa consoante a análise dos dados gerados pela pesquisa.

Inobstante isso, o apreço da busca de conhecimento e de reconhecimento internacional é tendência frequente nas narrativas dos participantes, enquanto a de lucratividade, já mencionada, parece não estar entre os traços semânticos do conceito de internacionalização na UTFPR-CT.

Em ratificação à influência do modelo neoliberal na educação, a legitimação dos *rankings* como um critério basilar de internacionalização de IES constitui a **oitava** premissa. Ao se aplicar aos rankings THE e RUF, a UTFPR-CT reconhece-os como legítimos e encoraja, segundo os participantes, o desejo de pertencer a eles. Sem dúvida, essa adesão resulta da responsividade à tendência mercadológica no âmbito educacional predominante no referido modelo e impulsionada por ditames provenientes da arena da globalização, ainda que não haja institucionalmente uma avidez monetária com o processo de internacionalização, como explicitado na premissa anterior.

Analogamente, o esteio socioeconômico fundamenta a **nona** premissa ao evidenciar que o fato de a UTFPR-CT ser heterônoma não significa que a instituição seja em sua essência, regulada por setores extrauniversitários no tangente à sua

missão ou abordagem de produção de conhecimento. Em conformidade com o conceito de heteronomia, o fomento de órgãos como a FAUBAI, o BIRD e o BM, por exemplo, surgem como forma de neutralizar o impacto de falta de competitividade de iniciativas públicas perante as privadas e a busca de recursos e parcerias de setores externos

Nesta razão, configura-se a **décima** premissa que reconhece o modelo de internacionalização *passiva* como predominante na instituição. Com isso quer-se dizer que a UTFPR-CT tem atuado até agora majoritariamente como um órgão emissor de estudantes. Tal premissa se aprofunda perante a constatação que a universidade envia muito mais alunos para outros países, com predomínio da França e Alemanha, do que recebe alunos em mobilidade internacional. Pensando o traço semântico do termo, cabe ressaltar a associação à subalternidade e à dependência de quem é objeto de alguma ação.

Ainda sobre o tipo de internacionalização passiva, baseando-se em observações tanto dos dados quantitativos e qualitativos, há a evidência da grande tendência de os participantes se sentirem motivados à busca de melhor conhecimento na Europa, por exemplo. Certamente, tem-se uma evidência da hegemonia do conhecimento eurocentrado, o que não deve ser considerado surpreendente face à posição do Brasil como no Bloco dos países do Sul.

Paralelamente, a partir dos dados gerados na entrevista, é possível a percepção da consciência e do desejo de que a UTFPR-CT aumente sua representatividade internacional como *locus* receptor. Essa expectativa transparece em colocações acerca da expressiva preponderância da emissão de alunos (P5) ladeadas de outras como a consideração do P15 de que o número de alunos em mobilidade internacional na instituição talvez fosse maior se o programa Erasmus aceitasse estudantes de países não europeus.

A percepção da internacionalização da UTFPR-CT se relaciona diretamente ao preparo docente. Portanto, o cenário pedagógico do professor na internacionalização lança-se como **décima-primeira** premissa ao ser reconhecido como essencial ao processo de internacionalização na UTFPR-CT. Com efeito, pode-se prever que as premissas fundantes da ação pedagógica docente sejam fortemente inspiradas em duas vertentes principais, a saber, a *formação acadêmica* e *atuação profissional docentes*. Notadamente, por ser um campo de atuação em construção e

ao mesmo tempo tão complexo, o iminente cenário docente constitui-se tal qual *uma das pontas do iceberg* da internacionalização referido desde o título.

A **décima-segunda** premissa é a de que o comando da língua inglesa é um traço semântico legitimado e inerente ao processo de internacionalização na UTFPR-CT. O papel medular do inglês no processo de internacionalização foi evidenciado na análise dos dados gerados. Por isso, representa *a outra ponta do iceberg* tal qual metaforizada nesta investigação.

No entanto, cabe lembrar que a crença do inglês tal qual passaporte de acesso profissional e mais preparo para o cenário globalizado impacta o perfil identitário discente e docente. Neste esteio, um desses impactos seria o desejo de pertencimento à comunidade anglófona. Em verdade, a perspectiva da língua inglesa como panaceia é recorrente nas narrativas dos participantes.

A partir do entendimento do comando da língua inglesa como *desejo*, o *locus* linguístico EMI pode ser classificado como uma ‘comunidade imaginada’. A partir dessa configuração, cabe a pressuposição de que uma ‘identidade imaginada’ venha a estimular o investimento no comando da língua inglesa por parte desses participantes.

Cabe ressaltar ainda que, face à natureza desta pesquisa, o desejo de pertencimento à ‘comunidade imaginada’ remete à marca semântica de que uma *nação* pode ser legitimada por elos *linguísticos*, sem necessariamente passar pelos de *sangue*. À sombra desse imaginário social, sugere-se a referência a um imaginário institucional na UTFPR-CT. Neste, o *locus da* internacionalização se apresenta como um *iceberg* composto de fatores não-lineares e emaranhados cuja envergadura carece de análise para que a leitura dos impactos ganhe em entendimento.

Em um olhar mais minucioso à concepção do ‘imaginário da internacionalização’ na instituição em questão, assenta-se a **décima-terceira** premissa que vislumbra o trabalho com o EMI como alternativa produtiva ao cenário pedagógico da internacionalização na UTFPR-CT.

Indubitavelmente, a complexidade de se lidar com linguagem em contextos multiculturais sempre coloca desafios. Não seria diferente com o trabalho com o EMI. Para tentar organizar a percepção contextual desse conceito, visto como facilitador na implementação do processo de internacionalização, foi preciso examinar as marcas semânticas de termos afins, pela contiguidade de uso, nomeadamente, ELF, EIL e, o mais abrangente, EFL, para se mapear a teia de premissas, objetivos e características

que podem aprofundar o entendimento da opção por EMI, haja vista a contiguidade de uso dos termos em questão.

A reflexão acerca desses construtos revelou mais semelhanças do que diferenças entre as siglas. Em verdade, a menção ao ELF, EIL e EMI visa desmistificar a perspectiva de que sejam variedades linguísticas a serem ensinadas em sala de aula. Na realidade, referem-se a funções de uso da língua inglesa. Portanto, a opção pelo trabalho EMI pode ser uma alternativa para contornar a dificuldade discente e docente com a língua inglesa no cenário pedagógico da internacionalização. Entende-se aqui que devido ao fato de o sucesso do trabalho estar proporcionalmente relacionado ao conhecimento de características a ele inerentes, a figura 11 é relevante.

Por conseguinte, a área de metodologia de LEM traz subsídios ao cenário linguístico-pedagógico em contextos de internacionalização. Com efeito, seja qual for a opção pelo trabalho no referido contexto de Internacionalização, ela deve enfatizar o processos em vez de produtos.

A análise cuidadosa dos ingredientes muito provavelmente nos assegura que o trabalho com o EMI não é a também a ‘cereja do bolo’ como pode pensar a vã Internacionalização. É uma das pontas do *iceberg*.

A **décima-quarta** das premissas é a de que a produção acadêmica em língua inglesa é incipiente na UTFPR-CT. Nos rankings, a notoriedade das instituições frente ao processo de internacionalização é proporcional ao volume de publicações acadêmicas. Tal vínculo se torna mais preocupante quando considerada a meta da referida universidade de se tornar uma Universidade de Classe Mundial.

Por fim, a **décima-quinta** premissa sugere que a internacionalização curricular ainda não faz parte da cultura institucional da UTFPR-CT. Em verdade, o reconhecimento dessa necessidade é vista pelos participantes como indício do enfraquecimento da resistência a mudanças por parte de muitos professores. Por um lado, a adesão a um currículo mais flexibilizado em seu conteúdo e sensível à percepção de competências cognitivas envolvidas poderia contemplar critérios menos conteudistas na UTFPR-CT. frente a processos de convalidação de disciplinas, por exemplo. Por outro, se considerado que no processo de convalidação curricular é preciso visibilizar as disciplinas em seu teor de informatividade e contribuição à formação integral desse aluno, isso levaria os critérios para além do número de horas cursadas ou conteúdo programático em situação de convalidação ou equivalência.

Contudo, é preciso assinalar que a necessidade de mudanças nesse sentido já integra pautas de reuniões na UTFPR-CT. Dessa forma, pode-se inferir a uma perspectiva de delineamento de currículos alinhados a propostas de internacionalização institucional propõe reflexão acerca de crenças docentes.

Para tanto, é preciso visibilizar as disciplinas em seu teor de informatividade e contribuição dos saberes à formação integral do aluno de tal forma que o número de horas cursadas e conteúdo curricular alcancem a equivalência para ser validado. Isso devido à certeza de que ao cenário universitário global contemporâneo da referida instituição, não basta para a visão pedagógica de um cenário de ensino e aprendizagem que o desenvolvimento do estudante seja mensurado pelo critério de equivalência de horas disciplinares cursadas ou listas de conteúdo.

Por fim, em vista de processos de convalidação curriculares ou mesmo de atração de estudantes internacionais para a universidade, a UTFPR-CT. está carente de uma abordagem que proponha uma aproximação curricular com base no ganho por competências desenvolvidas e habilidades importantes. Certamente, tal mudança teria um papel decisivo frente ao processo de internacionalização.

Neste esteio, o próximo capítulo vai ressaltar os dois vetores mencionados, quais sejam o surgimento de um cenário professor na internacionalização e a língua inglesa como marca da internacionalização. Tais vetores vão informar as considerações finais desta pesquisa com vistas à já realizada reflexão acerca da cereja do bolo, do iceberg e das pontas do iceberg, necessariamente nessa ordem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CEREJA DO BOLO AO ICEBERG E ÀS DUAS PONTAS DO ICEBERG

Este capítulo apresenta as conclusões desta pesquisa. Para tanto, ele foi organizado de forma a incluir quinze premissas resultantes da pormenorizada análise acerca do iceberg da internacionalização na UTFPR-CT como compromisso de reconhecer os componentes estratégicos que merecem reflexão. Da caracterização do iceberg retoma-se as perguntas norteadoras do estudo alinhando-as aos respectivos achados para então apresentar as limitações da investigação bem como as recomendações para pesquisas futuras.

No intuito de captar a percepção do conceito de internacionalização, a cereja do bolo na UTFPR-CT, optou-se por uma análise conceitual para garimpar as marcas semânticas que certamente são porto-seguro para o entendimento do sentido do termo central ao estudo. Partindo da etimologia elegeu-se o termo *nação* como alavanca de análise em seu papel de núcleo formador em internacionalização, ao qual todos se relacionam.

Para tanto, a análise do termo *nação* traz à tona seus derivados nacionalismo, nacionalização e nacionalidade. Enquanto nacionalismo ressalta o apelo emocional de afeto à nação, nacionalização remete ao processo de busca da homogeneidade ideal, nacionalidade se mostra item de pertencimento à nação. Na esteira, do termo *nação* e derivados contemplam-se os construtos país, patriotismo, estado e estado-nação similarmente estratégicos à construção, interpretação e identificação de marcas semânticas incorporadas ao construto internacionalização.

Acredita-se que o uso dos termos *nação*, nacionalismo e nacionalização, por exemplo, no contexto de internacionalização, justapõe elementos de significação de natureza contingencial e ideológica. Isso porque, de um lado, os referidos termos são dependentes do contexto, e, do outro, estão em consonância às crenças que o subsidiam em seu processo de construção. Além disso, há de se lembrar que a significação pode trazer marcas semânticas em diferentes graus de visibilidade, quando se analisa os trâmites do processo de internacionalização.

Exatamente por tal envergadura, a abordagem metodológica se deu pelo método misto (BIESTA, 2010; JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004) para a análise qualitativa. Desse modo, a pesquisa está dentro de um paradigma qualitativo com caráter exploratório. Utiliza-se um método interpretativista de coleta e análise de

dados e faz-se uma triangulação de dados com a contribuição significativa da *grounded theory* e de ferramentas tecnológicas como o Wordle e *Open and Axial Coding*.

Contudo, instrumentos convencionais como a entrevista e o questionário foram utilizados para a geração dos dados de forma a contribuir imensamente na geração de dados por meio das respostas a questões de múltipla escolha abertas e fechadas do questionário como das narrativas dos participantes na fase das entrevistas.

Após retomar os eixos estruturais da pesquisa, cabe relacionar os achados às perguntas que nortearam a pesquisa. Desse modo, cada uma será retomada sob a forma de títulos das seções. Por conseguinte, o conteúdo de cada uma pretende fornecer subsídios esclarecedores às referidas perguntas em um envelopamento coerente e coeso.

6.1 DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT

O estudo e análise do processo de internacionalização na UTFPR-CT se mostrou uma jornada de construções e desconstruções em relação a termos, processos, percepções conceituais e crenças. Em verdade, a vinculação da análise de conceitos, língua e interculturalidade inevitavelmente envolve questões sociais, histórico-linguísticas, políticas e econômicas. Estas permeiam e são permeadas pela reflexão semântica e filosófica ao longo de todas as etapas da pesquisa.

Ademais, o referencial teórico adotado, o qual inclui os princípios operantes, a metodologia adotada e a análise dos dados gerados pelo questionário e pelas entrevistas possibilitaram a convergência e intersecção de elementos de acesso à percepção do conceito de internacionalização na UTFPR-CT. Além disso, a análise das percepções do termo internacionalização na UTFPR-CT pode ser considerada um exercício de criticidade se encorajar uma reflexão em relação à composição semântica desse termo e na relação que estabelece com os outros dois termos da trilogia, nomeadamente, globalização e educação universitária.

Dessa perspectiva, infere-se que a opção pela análise conceitual nesta pesquisa pôde diminuir o risco de o termo internacionalização se tornar inquestionável. Isso devido à possibilidade de o exercício da criticidade na sociedade

do conhecimento poder visibilizar novas possibilidades de sentido de forma a dissipar eventuais névoas relativas ao conceito.

Em seu continuum temporal, o termo internacionalização incorporou os sentidos que assume e os referenciais de que se apropria ao longo de seu contexto de uso. Dessa forma, não surpreendentemente, as acepções do termo vão coexistindo nos discursos e políticas educacionais em que transitam.

A rede formada pelo trabalho com a etimologia dos referidos conceitos informou diretamente a percepção do conceito de internacionalização evidenciado pela análise dos dados gerados tanto pelo questionário como pelas entrevistas realizadas. As marcas semânticas de internacionalização como processo de busca de conhecimento para o desenvolvimento da nação ficam perceptíveis principalmente quando considerada a situação de colonialidade na qual o Brasil se se enquadra como outrora colônia europeia.

Nesse esteio, ainda que passiva, a pressuposição de que a internacionalização contribui positivamente e enriquece a dinâmica do conhecimento é amplamente confirmada pela exaltação da legitimidade do processo.

As narrativas de internacionalização evidenciam uma forte tendência à associação entre o ‘processo’ e o ‘ganho’, seja de experiência ou credibilidade. O que pôde ser capturado principalmente nas perguntas abertas do questionário cujo teor evidenciava o assunto internacionalização, globalização e desafios ao processo da internacionalização.

O compromisso da internacionalização como um requisito do fenômeno da globalização é reconhecido como positivo pelos participantes, o que potencialmente indica um ambiente propício a iniciativas. Cabe ressaltar que não é unânime a percepção de uma rede consistente de internacionalização institucional seja dentro do Campus Curitiba como interinstitucionalmente entre os campi no estado. Aliás, a percepção dessa rede varia vertiginosamente uma vez que é mencionada como familiar por alguns e desconhecida por outros.

6.2 DO IMPACTO INSTITUCIONAL DA PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

O conteúdo dos dados gerados no que diz respeito a iniciativas de internacionalização é compatível com o senso comum de que o processo ainda não é

suficientemente consistente a ponto de gerar uma rede de trabalho, ainda que as iniciativas individuais de inserção ao processo estejam sendo significativamente substituídas por departamentais.

As narrativas dos participantes forneceram *insights* a traços constituintes do impacto institucional frente à proposta de internacionalização. Acentuado como opção da UTFPR-CT a caminho da classificação no seleto grupo das universidades de Classe Mundial, o papel institucional de legitimação da referida proposta foi mostrou-se evidente em todas as instâncias. Como já comentado, a preocupação com a elaboração do processo se evidenciou no PDI 2017-2020 parte da Reitoria e Pró-Reitoria por meio de referências explícitas à importância de iniciativas de internacionalização.

A partir dessa proposição, os participantes se referem a uma relativa divulgação do processo de internacionalização coordenada pela DIRINTER e pelo Escritório Internacional. Publicações, chamadas para editais para participação de Programas de Dupla Diplomação e de Acordos de Cooperação Internacionais, Movimentos de Acreditação, por exemplo, têm proeminência na mídia eletrônica.

Em verdade, vale estender esse tópico. Considerações acerca do impacto do processo de internacionalização na UTFPR-CT como critério de pertencimento à academia mundial são pertinentes. Ainda que a noção de internacionalização não seja nova, o modelo de universidade que se instala é reflexo do entorno sociopolítico e econômico em que ele está imbricado.

A UTFPR-CT pertence ao setor público federal. Tem uma história de mais de 100 anos iniciada como Liceu para ensino dos desfavorecidos, passando pelo Ensino Técnico e subsequente Centro Federal de Educação Tecnológica para em 2005 transformar-se em Universidade. A instituição, portanto, experimentou diferentes modelos. As marcas semânticas do Estado do Bem-Estar Social de que a educação era investimento público de crucial importância para a geração de empregos caracterizam um modelo neonapoleônico, profissional. Claramente, não se quer dizer que havia um modelo único para a universidade brasileira.

Gradativamente, houve uma retirada do Estado da manutenção e expansão do setor público federal. Ao lado das restrições financeiras, no Estado neoliberal e na globalização, a UTFPR-CT, como as demais universidades, passa ser vista como parte do problema financeiro do país. Esse problema era categorizado como falta de competitividade internacional. Para se tornar competitiva, a instituição precisava ser

gerida tal qual empresa comercial típica. Frente às exigências desse novo modelo, a universidade se tornou mais heterônoma e competitiva.

Em conformidade com o Estado neoliberal, na UTFPR-CT, com o modelo centrado na heteronomia, setores externos têm cada vez mais poder na definição da missão e produtos das universidades. Houve o aumento de instituições privadas, o que acentuou a competição econômica e aproximou os interesses do mercado e do Estado, enfraquecendo a marca semântica da educação como ‘direito social inalienável e a cargo do Estado’, interpretando-a como “privilégio particular individual”.

Analogamente, o Estado-do-bem-estar Social que financiava cada universidade em função de suas matrículas passou a exercer um papel de avaliador que condiciona os recursos à obtenção de resultados.

A influência de órgãos extrauniversitários na UTFPR-CT não significa perda de sua essência como anteriormente mencionado. O que acontece é que a prática cotidiana, suas funções e prioridades, por exemplo, podem ficar mais suscetíveis à lógica do mercado e do Estado. Nessa razão, o processo de internacionalização em sua relação com os *rankings* remete ao modelo heterônomo, ratificado pela OMC no âmbito do GATS, o qual inclui os serviços educacionais na agenda dos serviços comerciais.

No que diz respeito aos rankings, a UTFPR-CT se aplicou para dois deles. Um nacional, o RUF e outro, internacional, o THE. O objetivo dessas participações é guiado pela meta de alcançarem a categoria de *universidade de classe mundial*. Ao se verificar os critérios necessários para tanto, verifica-se que a empreitada está ainda longe de se tornar realidade.

Sem dúvida, se a análise for em relação aos critérios de internacionalização. Sem dúvida, a importância dos *rankings* denota um forte tendência mercadológica da educação e, por conseguinte, dessa ótica da internacionalização como fenômeno da ordem dos fatores em um cenário de globalização. Frente a isso, o estabelecimento de parcerias e acordos se foi desenhando para caber aos interesse desse mercado globalizado.

6.3 DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CENÁRIO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA INTERNACIONALIZAÇÃO

O surgimento do professor na internacionalização é inerente à era internacionalizada das universidades. Desse modo, o intento de a pesquisa situar o contorno identitário atuante nesses docentes vai esclarecer aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais referentes à trilogia de contato da 'conceito-contexto-sujeito'.

A tempo, contudo, ressalto a presença de um cenário pedagógico peculiar nesse contexto de trabalho de uma determinada disciplina curricular a partir do trabalho com EMI pode não ser tão avesso ao que se entende por educação integral integrada à educação linguística.

Vista desse ponto de vista quer-se inferir que o ambiente pedagógico que a ruptura pode envolver fatores na epistemologia docente além de considerações linguísticas, propriamente ditas. Isso porque ao perceber a sala de aula como um locus de enunciação propício a incorporação de conceitos de interdisciplinaridade, identidade fluida; da superdiversidade e da prática translanguageira, o professor terá uma configuração linguístico-cultural mais propícia de atuação sob uma perspectiva agonística.

Nessa configuração, a agência docente pode ser potencializada nas zonas de contato intercultural em sala de aula a partir da epistemologia do pluralismo, segundo o qual a diversidade é inerente à interação e o não-entendimento não é visto como uma situação inesperada. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, portanto, ao professor perceber que todos, principalmente ele, estão em processo de construção de sentidos.

6.4 DO IMPACTO DO INGLÊS COMO LÍNGUA DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UTFPR-CT

Uma fragilidade à implementação e andamento do processo de internacionalização é a língua inglesa como canal de comunicação. A esse respeito, o conteúdo das respostas relativas à centralidade do papel da língua inglesa no processo de internacionalização se mostra consistente com o senso comum acadêmico universitário, segundo o qual o reconhecimento da necessidade do referido

idioma é proporcional à alegação de insuficiência de seu comando frente a situações de uso.

Cabe relevar a importância do modo de se “pensar o outro” ao se tratar do processo de internacionalização na UTFPR-CT. Isso porque a educação linguística, no caso, o trabalho com EMI vai ser uma ponte para se tratar a alteridade. Em face disso, na relação do ‘eu-internacionalizo’, como sugerido pelas respostas ao questionário e às entrevistas, há a relação marcada do “nós” vs “eles”. “Nós” que falamos “português” em relação a “eles” que falam o ‘inglês’. Sem dúvida, ao se discorrer sobre o tópico alteridade, trata-se de vetores linguístico-culturais com realce a questões identitárias.

Por questão de simplificação, citam-se três aspectos importantes que se referem a tópicos levantados para na abordagem da análise dos dados gerados a partir de respostas ao questionário e às entrevistas. O primeiro deles foi que a reflexão de língua e cultura trouxe à tona aspectos associados à relação de poder. Na sequência, a análise da educação linguística em relação à mercantilização da educação e da internacionalização implicou inserções dos participantes em relação à herança colonial e subsequente ruptura em princípios pós-coloniais. Por fim, o terceiro é a noção de decolonialidade surge para neutralizar a ideia de soberania linguística associada à língua inglesa.

A falta de domínio do inglês declarado pelos participantes permeia todo o processo de internacionalização em suas diferentes instâncias. Presente desde os trâmites administrativos dos contatos com representantes de universidades estrangeiras anglófonas e não-anglófonas, à exceção das portuguesas e de língua espanhola, essa dificuldade se acentua quando envolve as disciplinas ministradas em inglês para também ser mencionada na área de pesquisa e publicação em inglês.

Da perspectiva dessa lacuna, surge no cenário pedagógico da internacionalização a possibilidade do trabalho com o EMI como alternativa pedagógica em salas de aula. Não se pode esquecer que a opção pelo trabalho com o inglês como meio de instrução é item de pontuação nos mencionados *rankings* nacionais e internacionais de internacionalização das universidades. Em verdade, em relação à internacionalização da UTFPR-CT tal qual em universidades no Canadá e China, por exemplo, a opção pelo trabalho com EMI seria pertinente quando considerada a função de canal potencial de interculturalidade que o idioma desempenha no ambiente pedagógico da internacionalização.

O impacto metodológico de ensino e aprendizagem de língua inglesa no cenário de internacionalização impõe novas competências ao professor na internacionalização. O desafio se coloca árduo ao professor das disciplinas regulares que decidem ou precisam ministrar aulas em inglês tal qual fossem também professores de língua inglesa.

Nessa razão, portanto, baseia-se a crença aqui defendida de que o docente na internacionalização pode encontrar subsídios facilitadores sob a ótica da área de metodologia de ensino de língua estrangeiras. Sem a pretensão de apresentar fórmulas, a caracterização do ambiente pedagógico de língua inglesa, propriamente dito, pode corroborar com práticas didáticas situadas, que podem eventualmente aumentar as chances de decisões mais eficazes ao longo do processo de ensino e aprendizagem intercultural pretendido sob a ótica educacional da internacionalização.

É pertinente mencionar que o trabalho com o EMI, analogamente aos outros, envolve uma miríade de fatores que abrange muito mais do que aspectos linguísticos como demonstrado na Figura 11. Segue-se que a certeza dessa agenda invisibilizada bem como seu vínculo com o processo de internacionalização torna sua análise funcional à composição do cenário pedagógico da internacionalização.

A sala de aula EMI é um espaço de construção de sentidos tanto em ambientes anglófonos como em não-anglófonos. Esse espaço não é neutro ou naturalmente construído. Pelo contrário, ele se caracteriza como um espaço no qual o dissenso é mais provável que o consenso. Portanto, à medida que as negociações vão acontecendo via linguagem, como já mencionado, a perspectiva agonística é essencial para que as diferenças e o não-entendimento não sejam tratados como deficiências por uma lógica neoliberalista historicamente construída.

Em contextos de trabalho com o EMI, o foco pedagógico é assumidamente o conteúdo e não a língua. No entanto, a pressuposição de separar esses saberes é falaciosa. Ela sequer existe no mundo dos conceitos. Nesses termos, ratifico que o professor assume um papel medular. Certamente a ele cabe trazer o conhecimento disciplinar e, ao mesmo tempo, ler o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica da interação em língua estrangeira.

Contudo, situar o conceito de EMI sob a perspectiva pós-colonialista e a tentativa de delinear características epistemológicas que o informem são ações produtivas a partir da certeza de que mudanças são necessárias. Contudo, de modo algum a ideia é que se abandone o que foi historicamente construído. A ideia é somar

em uma perspectiva da epistemologia da performance, a qual parece ter papel estratégico no cenário pedagógico da internacionalização.

Isso porque o objetivo pedagógico segundo a referida maneira de tratar o conhecimento implica em propiciar que o sujeito saiba fazer algo na ausência de modelos ou exemplos pré-existentes. A propriedade dessa perspectiva, por conseguinte, aplica-se a o docente na internacionalização posto que, muito provavelmente, desenha sua história a cada intervenção, dado o caráter recente de sua configuração na UTFPR-CT.

Posto isso, infere-se aqui que o *status quo* proveniente do campo de ensino e aprendizagem de línguas pode oferecer *insights* importantes para a comunidade linguística envolvida com o trabalho com EMI, tais como ‘interlíngua’, ‘bilinguismo’, ‘*codemeshing*’, por exemplo. No entanto o que muda são as lentes. Esse novo olhar não idealiza o falante nativo como modelo e vê a diferença multicultural como recurso a ser negociado e não um detalhe a ser apagado.

Notadamente, o papel da língua inglesa no cenário EMI requer uma perspectiva na qual ela não seja vista como ‘core skill’ ou mesmo com a função de uma ‘Alladin’s lamp’. A língua inglesa deve ser percebida como prática social pelo seu caráter de *língua*, posto que sócio-historicamente construída e que, portanto, será diferente sempre.

Acredita-se aqui que não há homogeneidade em língua como construto social. Seja sob a perspectiva da língua materna ou estrangeira, não há padrão soberano desvinculado de seu contexto nem existe a figura do falante nativo.

Por fim, cabe esclarecer que o termo limitações, na presente pesquisa, abrange, por um lado, questões relevante que não cabem aqui Por outro, visa esclarecer perspectivas epistemológicas da pesquisadora que possam limitar o campo de visão do qual se fala e para o qual se dirige. Esse será, estrategicamente, portanto, o assunto da próxima seção.

6.5 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As premissas, pressupostos e respectivas discussões aqui apresentados e desenvolvidos não se pretendem metanarrativas ou novas verdades. Também não equivalem a declarações políticas. A intenção das teses e discussões é produzir material para reflexão e análise. Todavia elas têm o propósito de problematizar o

cenário na UTFPR-CT em relação à representação do conceito de internacionalização e seu impacto nas crenças do docente da/na internacionalização em relação ao EMI. Não há o intuito de apontar o *certo* e o *errado*.

Há, diversamente disso, a intenção de se apresentar um panorama referente à caminhada da referida instituição em vista ao processo de internacionalização. A análise certamente permite um entendimento histórico e social do acontecimento, além de potencializar chances para novos olhares. Isso sempre sob a certeza da contingencialidade de análise, interpretação, opções e certezas tanto dos participantes da pesquisa como da pesquisadora em si.

É sempre prudente ressaltar a vulnerabilidade da produção acadêmica mesmo quando ancorada e bem fundamentada metodologicamente. Em verdade, se de uma face, há possibilidades de mal-entendidos metodológicos, de outra, várias brechas para esclarecimentos e avanços metodológicos podem surgir.

Cabe mencionar a necessidade de cautela em relação ao possível excesso de confiança depositada nos documentos de pesquisa, principalmente os institucionais. Não se pode supor que esses documentos, tais como uma proposta para programas internacionais ou de dupla diplomação em um sítio, contenham a verdade indubitável. É importante ter-se em mente que documentos são contingenciais e produtos de um contexto.

Em outras palavras, cada um deles foi redigido com alguma finalidade específica e para um público específico completa ou parcialmente diferente desta do estudo de caso em questão. Neste sentido, pode ter sido neutralizado o esforço que coube à pesquisadora em identificar quais objetivos seriam esses para, de certa forma, diminuir a possibilidade de desorientação frente à evidência documental dessa natureza. Tal enfraquecimento, redundando na diminuição das chances de a pesquisa ter conseguido captar nuances de interpretação na etapa de análise de conteúdo.

Permeando o panorama da tese até aqui, existe a expectativa de a pesquisadora ter sido estratégica na seleção e organização da informação a ponto de ter contextualizado a pesquisa academicamente em seu escopo, área de atuação, validade, função e significância.

Por fim, as limitações podem ter a função de inspiração para novas pesquisas. Também inspiradores são especialmente dois campos de pesquisa delineados pelos achados desta investigação. Para dar a esses rumos mais informação e importância, a próxima seção traz sugestões de dimensões para a continuidade de pesquisa.

6.6 RUMOS PARA PESQUISA FUTURA

A discussão do papel identitário docente perante o uso da língua inglesa implica questões interculturais e de políticas linguísticas que informam o processo de internacionalização também em sala de aula. Logo, pesquisas voltadas à sala de aula poderiam agregar conhecimento estratégico ao cenário acadêmico da internacionalização devido à função de tal idioma no processo de internacionalização em todas as suas etapas.

Outra dimensão interessante para investigação se refere à internacionalização de currículos. Sem dúvida, um olhar mais cuidadoso à questão vai implicar a revisitação ao papel do professor de magistério superior e de suas crenças. Essa janela de investigação torna-se ainda mais interessante para futuras pesquisas na UTFPR-CT visto à cultura tecnológica em sua gênese. Esta notadamente reflete no *modus operandi* docente na UTFPR-CT, cuja tendência, não surpreendentemente, pode tender a uma postura de viés cartesiano. Dessa perspectiva, o cenário pedagógico de interculturalidade na internacionalização pode trazer estranheza. Um estudo pode esclarecer papéis e perfis de professores em época de internacionalização, globalização e interdisciplinaridade.

Outro rumo relevante é a delineação do trabalho com EMI como característica do processo de internacionalização na referida universidade.

A complexidade de se lidar com linguagem em contextos pluriculturais e identidades em fluxo sempre coloca desafios. Há de se considerar questões de alteridade, relações de poder e de colonialidade e dilemas interculturais que se enredam nas zonas de contato linguístico.

Não seria diferente com o construto da ‘internacionalização’ em cenário de ‘globalização’ e ‘educação universitária’. Em que pese a complexidade desse cenário pedagógico, considerações socioculturais, políticas, linguísticas e pedagógicas certamente podem facilitar o entendimento desse construto que se tornou *commodity* e passou ao ‘imaginário institucional’ da UTFPR-CT. Atente-se à língua inglesa como meio de instrução e ao professor na internacionalização que precisa construir ‘pontes’ muito mais do que *rankings*. Contudo, por enquanto, tem-se *icebergs* e *cerejas-do-bolo*...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e Políticas educacionais: alguns tópicos para discussão. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23**. Anuário do GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. Goiânia: GT Estado e Política Educacional, 2000. p.15-36.

ALENCAR, José Arraes de. **Vocabulário Latino**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1944.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

ALTBACH, Philip. **Globalization and the university**: Myths and realities in an unequal world. In National Education Association (Ed.), The NEA 2005 almanac of higher education (p. 63-74). Washington, DC: National Education Association. 2004.

ALTBACH, Philip. **Knowledge and education as international commodities**. International Higher Education, n. 28, 2-5. 2002.

ALTBACH, Philip. **The Costs and Benefits of World-Class Universities**. Academy, 2004b (p. 5-8). Disponível em: <http://www.aaup.org/publications/Academe/2004/04jf/04jfaltb.htm>. Acesso em: 2 abr. 2019.

ALTBACH, Philip. The dilemmas of ranking. **International Higher Education**. n. 42, p. 23, 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/7878/7029>. Acesso em: 6 fev. 2019.

ALTBACH, Phillip; HAZELKORN, Ellen. Pursuing rankings in the age of massification: for most- forget about it. **International Higher Education**, n. 89, p. 8-10, Spring 2017. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9834/8616>. Acesso em: 6 fev. 2017.

AMNON, Ulrich; McCONNEL, Grant. **English as an Academic Language in Europe**: A Survey of Its Use in Teaching. Michigan: Peter Lang, 2002.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo; tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDERSON, John Robert. **Cognitive Psychology and its implications**. USA: Worth Publishers, 2015.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira, STEIN, Sharon. **Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308907782_Higher_Education_and_the_ModernColonial_Global_Imaginary. Acesso em: 22 abr. 2019.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; STEIN, Sharon; Ahenakew, C.; HUNT, D.; Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, v. 4, n. 1, 2015, 21-40 (PDF) Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308907782_Higher_Education_and_the_ModernColonial_Global_Imaginary. Acesso em: 26 out. 2018.

ANDREOTTI, Vanessa. Global Education in the '21st Century': two different perspectives on the 'post-' of postmodernism. **International Journal of Development Education and Global Learning**, v. 2, n. 2, 2010. p. 5-22.

ANZÁLDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.

ARENDT, Hannah. **The origins of Totalitarianism**. San Diego, New York & London: Harcourt, 1994.

ARKTOUF, Omar. **Pós-globalização, administração e racionalidade econômica: a síndrome do avestruz**. São Paulo, Atlas, 2004.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. São Paulo: Unesp, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words**. Cambridge: Harvard UP, 1975 [1955].

BACK, Ken; DAVIS, Dorothy; OLSEN, Alan. **Internationalisation and Higher Education: Goals and Strategies**. Canberra, Department of Employment Education, Training and Youth Affairs Evaluations and Investigations Program, Higher Education Division, IDP Education Australia 96/15, 1996.

BACZKO, B. Imaginação social. *In: Enciclopédia Einaudi*. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1951-53], p. 261-306.

BALL, Phil. **What is CLIL?** Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd-Universidade do Minho, v.2, n. 15, p. 09-23, 2002.

BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011

BARBERO, Jésus-Martin. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 2015, p. 301-325.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARTELSON, Jens. Three Concepts of Globalization. **International Sociology**, v.15, n.2, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BAYURT, Yasemin; SIFAKIS, Nicos. Developing an EFL pedagogy: insights from a self-educational programme. *In*: VETTOREL, P. (Ed.) **New frontiers in Teaching and learning English**. Newcastle upon Thyne: Cambridge Scholars Publishing. p. 55-76, 2015.

BELUZZO, Luiz Gonzaga. A questão da globalização. *In*: FIORI, José Luiz *et al.* (org.). **Globalização**: o fato e o mito. Rio de Janeiro, UERJ, 1998, p. 123-130.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves - São Paulo: Martins Fontes, 1999

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers. *In*: **TESOL ELTED**, v.11, 2008.

BERNINI, Giuliano. For a language policy in the internationalized university. **J. Technol Transf**, n. 40, p. 380–386. 2015.

BHABHA, Homi. Cultures in Between. *In*: HALL, Stuart; Du GAY, Paul. **Questions of Cultural Identity**. S. Hall. London, Sage Publications, 1996.

BHABHA, Homi. Democracy De-realized. **International Council for Philosophy and Humanistic Studies**. Diogenes, n. 50, v. 1, 2003, p. 27-35.

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

BHABHA, Homi. The Voice of the Dom: Retrieving the Experience of the Once-Colonized. **Times Literary Supplement**, n. 4923 (August 8, 1997), p. 14-15.

BIGUS, Odis; HADDEN, Stuart; GLASER, Barney. The study of basic social processes. *In*: GLASER, Barney (Ed.), **More grounded theory methodology: a reader**. Mill Valley, CA: Sociology Press, p. 38-64, 1994.

BLIGHT, York.; DAVIS, Dorothy.; OLSEN, Alan. The internationalization of higher education. *In*: KEITH, H. **Higher Education Through Open and Distance Learning: World review of distance education and open learning**. (Vol. 1), 3rd Ed. London: Routledge/Commonwealth of Learning, 2003.

BLOMMAERT, Jan. **A sociolinguistics of globalization**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Language, Asylum and the National Order. **Current Anthropology**, v. 50, n. 4, ago. 2005, p. 415-41.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. **Language and superdiversity**, *Diversities*, v 13, n. 2, 2011. ISSN 2079-6595, Disponível em: https://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/Subsites/Diversities/Journals_2011/2011_13-02_art1.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BLOMMAERT, Jan. BACKUS, A. Repertoires revisited: 'knowing language in superdiversity'. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, v. 67, 2011.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. 11thed. Berkeley: University of California Press, 2009.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 41-64

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural**. Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBORENDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia de pesquisa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage Publications, 1977.

BRASIL. **Leis das Diretrizes e Bases Da Educação**, 1961. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolv

imento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 62. p. 171-193, abr. 2008. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nacionalismo>. Acesso em: 19 out. 2019.

BREUILLY, John. **Nation and Nationalism**. Manchester: Manchester University Press, 1983.

BROCKTE UTNE, Birgit. **Language and Inequality**: global issues to education. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**. Routledge: London v. 42, n. 5, set. 2012, p. 773-793.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar: respeito à cidadania ou disputa de poder? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.68, p. 80-108, dez. 1999.

BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (org.) **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BURDICK, Jake *et al.* (ed.). **Problematizing public pedagogy**. New York: Routledge, 2014.

BUTLER, Judith. **Excitable Space**: A Politics of the Performative. London: Routledge.1997.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Who sings the nation-state?** language, politics, belonging. London-New York: Seagull. 2007.

CACHAPUZ, António Francisco. A construção do espaço europeu de ensino superior: um case study da globalização. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (org.). **Universidade contemporânea**: políticas do Processo de Bolonha. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 13- 26

CALDERÓN Adolfo Ignacio; Raone Cezar MATIAS, Raone Cezar; LOURENÇO, Henrique da Silva. **Rankings na Educação Superior**: as melhores faculdades do Brasil. Estudos Avaliação em Educação, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 226-247, jan./abr. 2014

CALLEJA, Tomás. **La universidad como empresa**: una revolución pendiente. Madrid: Rialp, 1990.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002

CANAGARAJAH, Suresh. After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Desinventing and reconstituting languages**. Clevendon: Multilingual Matters, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. Theorizing a Competence for translingual practice at the contact zone. *In*: MAY, S. (Ed.). **The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and Bilingual education**. New York: Routledge, 2014. p. 78-102.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh.; LIYANAGE, Indika. Lessons from pre-colonial multilingualism. *In*: MARTIN-JONES, Marilyn.; BLACKLEDGE, Adrian.; CREESE, Angela. (Ed.). **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 49-65.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

CARLOS MAURÍCIO. **Hobsbawm, ou quando o nacionalismo inventa a nação**. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/604>. Acesso: 14 jun. 2019.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, Antonio. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, v. 21, p. 69-96, 2012.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. **La hybris del punto cero**. ciencia, raza y ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia, Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon. **El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes. **Processo de Bolonha e Impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes**, 2010. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf. Acesso em: 5 mar. 2018.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacque. **História das universidades**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis**. London: Sage, 2006.

CHARMAZ, Kathy. Qualitative interviewing and grounded theory research. *In*: (ed.) GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **Handbook of Interviewing**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 09/05/99, Caderno Mais! p. 3.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando.; GUIMARÃES, André Rodrigues Guimarães. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum**. Education, v. 40, n. 1, 2018.

CHESNAI, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho. Linguagem, Sociedade e Cultura. *In*: CARNEIRO, Marísia (org.). **Pistas e Travessias**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

CONRAD, Clifton. Grounded theory: An alternative approach to research in higher education. **The Review of Higher Education**, v. 5, n. 4, p. 259-269, 1982.

CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. **Qualitative Sociology**, v. 13, n. 1, p. 3-21, 1990.

CORRÊA LEITE, José. **Descobrimdo e encobrindo Livro: 1492: o encobrimento do outro**. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/livros-1492-o-encobrimento-do-outro> Acesso em 09outubro2018. Acesso em: 3 mar. 2018.

COSTA, Cláudia Lima. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. **Fragmentos**, n. 39, p. 45-59, UFSC Florianópolis, jul./dez. 2010.
CREESE, Angela.; BLACKLEDGE, Adrian. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? **Modern Language Journal**, 2010, n. 94, p. 103-115.

CROSLEY, Michael; WATSON, Keith. Comparative and international education: policy transfer, context sensitivity and professional development. **Oxford Review on Education**, v. 35, n. 5, p. 633–649. 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Bauru: EUDSC, 2002.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work. Routledge, Taylor and Francis group. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 2018, v. 21, n. 5, p. 540–552.

DAFOUZ, Emma; SMIT, Ute. Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University. **Applied Linguistics**, 2014, p. 1–20, Oxford University Press.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 1- 17, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2018.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK. **Internationalisation of Higher Education**. European Union, 2015.

DE WIT, Hans. Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education. *In: BARROWS, L. C. (ed.). Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*. Bucharest: UNESCO/CEPES, 2000b.

DE WIT, Hans. **Internationalization of Higher Education in United States of America and Europe**. A Historical Comparative and Conceptual Analysis. Greenwood Studies in Higher Education. Connecticut: Greenwood Press, 2000a.

DE WIT, Hans. Is the international university the future for higher education? **International Higher Education**, n. 80, Spring 2015. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/6133/5372>. Acesso em: 6.jan. 2019.

DE WIT, Hans. **Strategies of internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States**. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

DE WIT, Hans. **The impact of rankings on internationalization**. IREG-8 Conference, Lisbon, Portugal. 4-6 May 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto costa. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELGADO-LÓPEZ-CÓZAR, E. Cómo se cocinan los rankings universitarios. How to cook the university rankings. **Dendra médica**, 2012, v. 11, n. 1, p. 43-58. Disponível em: http://www.dendramedica.es/revista/v11n1/Como_se_cocinan_los_rankings_universitarios.pdf. Acesso em: 4 fev.2019

DELGADO-MÁRQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E.; BONDAR, Y. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)**. v. 8, n. 2, p. 265-284. UOC. 2011.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo, Editora Atlas. 1985.

DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology**. Translation G.C. Spivak. John Hopkins. Baltimore: University Press, 1967.

DERRIDA, Jacques. **Specters of Marx: State of the Debt, the Work of Mourning and the New International**. Translator: Peggy Kamuf. New York: Routledge 1994.

DEUTSCH, Karl. **Nationalism and Social Communication**: An Inquiry into the Foundations of Nationality. Cambridge: MIT Press, 1966

DEWEY, Martin. Pedagogic criticality as a Lingua Franca. **ATLANTIS Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies**. December, 2014, p. 11-30

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. *In*: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (org.). **Universidade contemporânea**: políticas do Processo de Bolonha. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 129-152.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital** – reestruturação produtiva e passivização. Campinas: Unicamp. 1997.

DÖRNYEI, Zóltan. **Research methods in applied linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. Tese (doutorado). Orientador Walkyria Monte Mór. Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012.

DUDZIAK, Elisabeth. **Como ser uma universidade de classe mundial**, 2015. Disponível em: <http://www.sibi.usp.br/noticias/universidade-classe-mundial-world-class-university/>. Acesso em: 4 abr. 2019.

DÜRKES, Daniel Bardin; SILVA, Sidinei Pithan da. Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./abr. 2014

DUSSEL, Enrique. **1942**: El encubrimiento del Otro – Hacia el origen del mito de la Modernidad Conferências de Frankfurt. Outubro 1992. La Paz: Plural Editores, 1994.

DUSSEL, Enrique. **1942**: O encobrimento do outro. Petrópolis: Editora Vozes, 1993. 196f.

DUSSEL, Enrique. **Europe, Modernity and Eurocentrism**. Neplanta, n.3, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de Liberación**. México: Edicol, 1977.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. *In*: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Soc. estado**. v. 31, n.1. Brasília, jan./apr, 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. **Transmodernity Journal**. Spring, 2012.
EAGLETON, Terry. **As ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.

EFEPI. **Índice de Proficiência em Inglês da EF**. Disponível em: https://www.ef.com.br/___/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-portuguese.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

ENDERS, Jurgen. Higher education, internationalization, and the nation state - Recent developments and challenges to governance theory. **Higher Education**, New York, n. 47, 2004, p. 361- 382.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 30 jan.2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A. **Universidade & Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Suely. **A universidade do século XXI**: concepções, finalidades e contradições. Tese (Doutorado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009.

FGV /CPDOC. **Nacionalismo**. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/nacionalismo>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FIORIN, José Luiz. (org.) **Introdução à Linguística**. I Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2017.

FORSTER. Edgard. Local Histories and Global Designs in International Education. **A Journal of the American Educational Studies Association**, 2016, v. 52, n. 5, p. 395-405. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1214918>. Acesso em: 19 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, Jonathan. The Past in the Future: History and the Politics of Identity. *In*: **American Anthropologist**, v. 94. 1992.

FRIEDMAN, Susan Stanford. **Mappings**: Feminism and the Cultural Geographies of Encounter. Princeton: Princeton UP, 1998.

FUKUYAMA. **El fin de la historia y el último hombre**. Barcelona, Planeta. 1992.

FURTADO, Clécia Maria Nóbrega Marinho *et al.* **Principia**. João Pessoa: n.14. dezembro, 2006. p. 92-95.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**: Reflexiones y Lineamientos. Guadalajara: Organisation Universitaire Interamericaine y La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 1999.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la Ciudadanía Global**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2003.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. **Higher Education**, New York. v. 2, p. 121-136, 2005.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. **Olhares circunstanciados**: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015, p. 1-34.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1993.
GENTILI, Pablo.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIBBS, Wayt. Lost Science in the Third World. **Scientific American**, v. 273, n. 2, p. 92:99, August 1995. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/259056309_Lost_Science_in_the_Third_World. Acesso em: 2 mar. 2018.

GIL FLORES, Javier. Aproximación interpretativa al contenido de la información textual. *In*: GIL FLORES, Javier. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona, PPU, p. 65-107, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GILROY, Paul. **The Black Atlantic**: Modernity and Double Consciousness. Cambridge: Harvard UP, 1993.

GLASER, Barney; STRAUSS Anselm. **The discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967

GÓMEZ, T. G. **Rankings y reputación universitaria**: Jornadas de la AUGAC, Universidad de La Rioja. Jornadas Formativas de la Asociación de Profesionales de los Gabinetes de Comunicación de las Universidades Españolas y Centros de Investigación (AUGAC), 24. 2013. Disponível em <http://www.inaecu.com/55637>. Acesso em: 4 fev. 2019.

GRADDOL, David. **English Next**. British Council Publications, 2006

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel: a política do Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

GRAND ROBERT. Disponível em <https://grand-robert.lerobert.com/>. Acesso em: 19 out. 2019.

GREEN, Andy. The social origins of national Educational systems. *In*: GREEN, Andy. Education and state formation: the rise of Educational Systems in England, France and the USA. London: Macmillan, UK, 1990 p. 35-81.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, mar. 2008, p. 115-147.

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo /sexismo epistémico. Universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistomicidios del largo siglo XVI. **Tabula rasa**. Bogotá, n.19, p. 31-58, 2013.

GROSFOGUEL, Ramón. The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. *In*: ROBINSON, William; APPLEBAUM, Richard (org.), **Critical Globalization Studies**. London: Routledge, 2005.

GUTTMANN, Robert. Uma introdução ao capitalismo dirigido pelas finanças. **Novos Estudos**, n. 82, 2008, p. 11-33.

HABERMAS, Jürgen. **The Post-National Constellation**. Trad. Max Pensky. MIT Press, Cambridge, MA, 2001

HALASEK, Kay. **A pedagogy of possibility**. Carbondale: South Illinois University Press, 1999.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRÉ, R.; GILLET, G. **The discursive Mind**. London, Sage, 1994.

HAYEK, Friderich Albert. **O caminho da servidão**. Instituto Liberal. Rio de Janeiro. 1994

HAZELKORN, Ellen. **Rankings and The Reshaping of Higher Education: The battle for world-class excellence**. Palgrave Macmillan, 2011.

HOBSBAWM, Eric J. **Nations and Nationalism since 1780 – programme, myth, reality**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos** – O breve século XX (1914-1995). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

HUANG, Futao. The Internationalisation of the academic profession. *In*: HUANG, Futao.; FINKELSTEIN, Martin.; ROSTAN, Michele. **The Internationalization of the Academy: Changes, Realities and Prospects**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2014.

HUNTER, Fiona; JONES, Elspeth; DE WIT, Hans. **The staff who are overlooked in internationalisation**. University World News: The Global Window on Higher Education. 02/11/2018. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20181031081234166> Acesso em: 22 jan. 2019.

HYMES, Del. **Language in Education: Ethnolinguistic Essays**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1980

HYMES, Del. The Ethnography of Speaking. *In*: GLADWIN, T.; STURTEVANT, W. C. (ed.). **Anthropology and Human Behavior**. Washington, DC: Anthropology Society of Washington. 1962.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IANNI, Octavio. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IM, J. H.; KIM, J. Use of Blended Learning for Effective Implementation of English-Medium Instruction in a Non-English Higher Education Context. **International Education Studies**, v. 8, n. 11. p. 1-15, 2015.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.
JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo, Ática, 1997.

JANOTTI, Aldo. **Origens da Universidade**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1992.

JENKINS, Jennifer. Conversations with international students. *In*: JENKINS, J. **English as a Lingua Franca in the International University**. Routledge, p. 156-193, 2013.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **Tesol Quarterly**, Columbia, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

JOHNSON, Karen. The role of theory in L2 teacher education. **TESOL Quarterly**, n. 30, 765-771, 1996.

JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. Inquiry into experience: teachers' personal and professional growth. *In*: JOHNSON, Karen; GOLOMBEK, Paula. (ed.). **Teacher's Narrative Inquiry as Professional Development**. Cambridge: CUP, p. 1-14, 2002.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua inglesa como commodity: direito ou obrigação de todos? **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3. n.1. Curitiba, ENDIPE, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF – ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, v. 14, n.1, 2014, p. 13-40.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco. **Carvalhos, Juncos, Árvores E Rizomas: Paradigmas Na Formação De Professores** RBLA Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempo de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes. p. 61-88. 2015.

JOWITT, Ken. **The New World disorder: The Leninist extinction**. Berkeley & Los Angeles: University of California Press. 1993.

KACHRU, Braj B. The Power and politics of English. **World Englishes**. v, 5, n. 2, p.121-140, 1986.

KENWAY, Jane; BIGUM, Chris; FITZCLARENCE, Lindsay. Marketing education in the postmodern age. **Journal of Education Policy**, v. 8, n. 2, p. 105-122. 1993.

KLEIMAN, Angela. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marina C (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2001

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, Boston, v. 62, p. 14-15, 2011.

KNIGHT, Jane. International education hubs. *In*: MEUSBURGER, P.; HEFFERNAN, M.; SUARSANA, L. (ed.). **Geographies of the University**. Knowledge and Space, v.12. Springer: Cham, 2018.

KNIGHT, Jane. **Internationalisation**: Key concepts and Elements. *In*: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. Internationalisation of European Higher Education. Berlin: Raabe, 2010.

KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: Trends and tribulations. **Research in Comparative and International Education**, v. 7, n. 1, p. 20-33, 2012. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2012.7.1.20>. Acesso em: 6 dez. 2018.

KNIGHT, Jane. The changing landscape of higher education internationalization: For better or worse? **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. v.17, n. 2, 2013. p. 84-90.

KNIGHT, Jane. Updated Internationalization Definition. **The Boston Centre for International for Higher Education**, v. 33 (Fall): 2-3. 2005.

KNIGHT, Jane.; DE WIT, Hans (ed.). Internationalization Remodelled: Definitions, Rationales and Approaches. **Journal for Studies in International Education**, v.1, n.8, p. 5-31, 2004

KRAMSCH, Claire. Culture in Foreign Language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, jan. 2013, p. 57-78.

KRAWCZYK, Nora Rut. As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 4, p. 41-52, 2008.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, Lubna; MCKAY, Sandra. Lee.; HU, Guangwei.; RENANDYA, Willy Ardian. (ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, p. 9-27, 2012

KUMARAVADIVELU, B. Understanding Postmethod Pedagogy. *In*: KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003. p. 23-43.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Learning**. New York: OUP, 2008.

LAURIDSEN, Karen. Professional development of international lecturers. *In*: VALCKE, J.; WILKINSON, Richard. (ed.). **Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice**. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 25-37, 2017.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da Educação Superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

LAZARUS, Neil. **Nationalism and Cultural Practice in the Postcolonial World**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999

LEAL, Fernanda Geremias; STALLIVIERI, Luciane; MORAES, Mário César Barreto. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas: v.4, n.1, p. 52-73 jan./abr. 2018.

LEASK, Betty. **Internationalisation of the Curriculum and Intercultural Engagement**: A Variety of Perspectives and Possibilities. Australian International Education Conference. Gold Coast, Queensland, p. 1-9, 2005.

LEFFA, Vilson.; IRAL, Valeska. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade**: questões conceituais e metodológicas. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 31 jan. 2018.

LEITE, José Carlos Corrêa (org.). **UTFPR-CT**: uma história de 100 anos. Curitiba: Editora UTFPR-CT, 2010.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LILLIS, Theresa *et al.* The Geolinguistics of English as an Academic. *Lingua Franca: Citation Practices Across English-medium National and English-medium International Journals*. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 20, n.1, 2010, p. 110-35.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensão e Limites da Globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilson Gil. (org.) **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. **Colloque de l'IFBAE**, 5. 2009, Grenoble. Anais. Grenoble, maio 2009.

LIMA, Manolita; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização passiva e ativa. **Avaliação**, São Paulo, v.14, n.3, p. 583-610, nov. 2009.

LU, Min-Zhan; HORNER, Bruce. Translingual literacy and matters of agency. *In*: CANAGARAJAH, Suresh. **Literacy as translingual practice**: between communities and classrooms. London: Routledge. 2013. p. 26-35.

LUEG, Klarissa; LUEG, Rainer. Why Do Students Choose English as a Medium of Instruction? A Bourdieusian Perspective on the Study Strategies of Non-Native English Speakers. **Academy of Management Learning & Education**, 2015, v. 14, n. 1, p. 5-30.

LUKMAN, Rebeka.; KRAJNC, Damjan.; GLAVI Peter. University ranking using research, educational and environmental indicators. **Journal of Cleaner Production**, 2010, v. 18, n. 7, p. 619-628.

LUNA, José Marcelo Freitas de. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. *In*: LUNA, José Marcelo Freitas de. (org.). **Internacionalização do currículo**: educação – interculturalidade – cidadania global. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LYOTARD, Jean Jacque. **A condição pós-moderna**. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACARO, Ernesto; AKINCIOGLU, Mustafa.; DEARDEN, Julie. English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey. **Studies in English Language Teaching**. v. 4, n. 1, 2016.

MAGNOLI, Demétrio. **O novo mapa do mundo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MAGNOLI, Demétrio. **União Europeia**: História e geopolítica. São Paulo: Moderna, 1995.

MAIA, Antônio Cavalcanti. **Diversidade Cultural**, identidade nacional brasileira e patriotismo constitucional. 2001. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Diversidade_Cultural/FCRB_DiversidadeCulturalBrasileira_AntonioCavalcanti.pdf Acesso em: 29 abr. 2019.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.) **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.
MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no Ensino de Língua. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2015, p. 145-225.

MARGINSON *et al.* **International Student Security**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

MARGINSON, Simon. Do rankings drive better performance? **International Higher Education**, n. 89, Spring 2017. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9833/8615>. Acesso em: 6 out. 2017.

MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick; WOODFIELD, Steve. Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: findings from a global survey. **Compare: a Journal of Comparative and International Education**, v. 43, n. 1, p. 9-36, 2013.

MARQUES, Fabrício. Peso internacional: Rankings mostram o lugar da pesquisa brasileira no mundo e a posição de nossas universidades em áreas específicas. **Pesquisa Fapesp Online**, n. 165. 2009. p. 36-38 nov. Disponível em: <http://revistapesquisa2.fafesp.online/?art=3983&bd=1&pg=1&lg>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da Educação Superior. Tese (doutorado). Orientador Lynn Mario Menezes de Souza. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

MARTINEZ, Ronald Barry. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. R. **English in Brazil**: views, policies and programs. Londrina: Edue, 2016. E-book.

MATHIESEN, Thomas. The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon revisited'. **Theoretical Criminology**, v.1, n. 2, 1997, . 215-234, 1997.

MATLIN, Margareth. **Psicologia Cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MATSUDA, Aya.; FRIEDRICH Patricia. English as an international language: A curriculum blueprint. **World Englishes**, v. 30, n. 3. 2011, p. 332–344.

MAZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011

MCENERY, Tony.; TONO, Yukio. **Corpus-based language studies**: an advanced resource book. London: Routledge, 2006.

MCKAY, Sandra Lee. Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 13, n. 1. Malden, USA: Blackwell Publishing Ltda. 2003, p. 1-22.

MELO, Maria Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26, n.2, p. 289 -306, 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário. Transculturalidade, ética e letramento crítico: questões para a mobilidade educativa internacional. **XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**: Linguística Aplicada para além das fronteiras. Campo Grande, 14-17 jul. 2015

MERTON, Robert; FISKE, Marjorie; KENDALL, Patricia. **The focused interview**: A manual of problems and procedures. New York: Free press, 1990.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco de Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 32, n. 94. jun. 2017. p. 1-18. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Local histories/Global designs**. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. The North of the South and the West of the East: A Provocation to the Question. **IBRAAZ**, v. 06, n. 8, 2014. Acessível em: <http://www.ibrazz.org/essays/108/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

MIGNOLO, Walter; TLOSTANOVA, Madina Vladimirovna. Theorizing from the Borders: Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. **European Journal of Social Theory**, v. 9, n. 2, 2006. p. 205–221.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEAGUDO, Henrique. **A invenção do monolinguismo e da língua nacional**. Gragoatá, Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo, a produção do conhecimento em aula**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências. **Dois Pontos**: Teoria & Prática em Gestão, Belo Horizonte, v. 5, n. 42, p. 50-54, maio/jun. 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.: Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do Século XXI. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000a.

MOROSINI, Marília Costa. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. *In*: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade**: Políticas, avaliação docente e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27. n.1, 2011, p. 93-112.

MOUFFE, Chantal. **Agonistics**: thinking the world politically. London: Verso, 2013.

NORTON, Bonny. Identity, Investment, and Faces of English Internationally. **Chinese Journal of Applied Linguistics** (Quarterly) Oct. 2015 v. 38, n. 4.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Researcher Identity, Narrative Enquiry and Language Teaching Research. **TESOL Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 415-439. 2011

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, Language Learning, And Social Change. Cambridge. **Language Teaching**. October 2011, v. 44, n. 4, p. 412-446.

O'DOWD, Robert. The training and accreditation of teachers for English medium instruction: an overview of practice in European universities. **International Journal of Bilingual Education and bilingualism**. 25 jun.2018.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade**: Um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – **Diretrizes Curriculares da Educação Básica / Língua Estrangeira Moderna**. Jam3 Comunicação. Curitiba: 2008.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2002

PAVLENKO, Aneta; NORTON, Bonny. **Imagined communities**, Identity and Language Learning. *In*: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris. (ed.). **International Handbook of language learning**. Toronto: University of Canada. 2007, p. 670-679.

PENNYCOOK, Alastair. Translingual English. **Australian Review of Applied Linguistics**, International Forum on English as an International Language, 2008. v. 31, n. 3.

PÉREZ-ESPARRELLS, Carmen; LOPEZ GARCÍA, Ana. Rankings de instituciones de educación superior: panorama internacional. **Calidad en la Educación**, v. 30, p. 328-343. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Vira e mexe, nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PETRELLA, Riccardo. **Os novos mandamentos**. Le Monde Diplomatique, out/95. [Entrevista- Tradução de S. Assmann. Florianópolis (mimeo.)]

POLLMANN, Andreas. Formal Education and intercultural capital: towards attachment beyond narrow ethno-national boundaries? **Educational Studies**. v. 3. n. 5. 2009, p. 53-54.

PRATT, Mary Louise. Arts of the contact zone. **Profession**. v. 91, p. 33-40, 1991.

PRUS, Robert. **Symbolic interaction and ethnographic research**: Intersubjectivity and the study human lived experience. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Buenos Aires: Colección Antologías CLACSO, 2000b

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. Neplanta: Views from the South 1.3 by Duke University Press, 2000a, p. 549-550.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O mestre ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3.ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, CLAUDIA HILSDORF.; BRAGA, DENISE BERTOLI.; CALDAS, RAQUEL RODRIGUES. (org.) **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.p. 15-27.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual; Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAUHVARGERS, Andrejs. **Global university rankings and their impact**. European University Association, Brussels, 2011. Disponível em: [www.eua.be/global%20university%20rankings%20and%20their%20impact_EUA%202011%20\(1\).pdf](http://www.eua.be/global%20university%20rankings%20and%20their%20impact_EUA%202011%20(1).pdf). Acesso em: 31 jan. 2018.

RENE, Suša. **Social cartographies of Internationalization of Higher Education**: a study of exceptionalist tendencies and articulations. Academic Dissertation, University of OULU, OULU, 2016.

RESINA, Joan Ramon. Pós-nacionalismo: a nova palavra da moda? **Revista USP**, São Paulo: n. 61, 2004, p. 174-195.

RICCI, Rudá. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação & Sociedade**. São Paulo, n. 66, p. 143-178, abr. 1999.

ROBERTS, Celia. Awareness in intercultural communication. **Language Awareness**, v.7.n.2.p. 109-127. 1998.

ROBERTSON, Roland. **Globalization**: Social Theory and Global Culture. London: Sage Publications Ltd., 2000.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Ensino de língua inglesa na contemporaneidade**: diálogos entre prática translíngua e a teoria bakhtiniana. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 29-60

RODRIGUES, Ivan. O melhor modelo de universidade é o que aposta na diversidade. Entrevista. Diversa. **Revista da Universidade Federal De Minas Gerais**. Ano 12 – N.20. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/20/entrevista.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel. (org.) **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 2006.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSTAN, Michele. English as “Lingua Franca” and the Internationalization of Academe. **International Higher Education** – Number 63 Spring 2011 Page 11-13.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUGGIERO, Rogério. **Jornal La Jornada**, México, 11/05 [Entrevista], 1996.

RUTHERFORD, Jonathan. 1990. The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Ders. (Hg): Identity: Community, Culture, Difference. London: Lawrence and Wishart, 207-221.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37 p. 73-84, jan./abr. 2008.

SANTOS, Maria Solange dos. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANNI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SCHÖN, Donald Allan. The new scholarship requires a new epistemology. **Change: The magazine of Higher learning**, v. 27, n. 6, p. 27-34, 1995.

SCHÖN, Donald Allan. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books. 1983.

SCHUGURENSKY, Daniel. Autonomía, heteronimía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (org.). **Reformas em los sistemas nacionales de educación superior**. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 109-148.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011.

SENETT, Richard. Something in the city: the spectre of uselessness and the search for a place in the world. **Times Literary Supplement**, 22 set. 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. (org.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

SHAFER, Boyd. **Nationalism: Myth and Reality**. New York: Harcourt, Brace and Company, 1955.

SHCHEGLOVA, Irina. **Is internationalisation of HE at the mercy of politics?** University World News: The Global Window on Higher Education, 18/01/2019. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190108095012545>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SIFAKIS, Nicos. The education of teachers of English as a Língua Franca: a transformative perspective. **International Journal of Applied Linguistics**, v.17, n. 3, 2007.

SIGNORINI, Inês. Metapragmáticas da Língua em Uso: Unidades e Níveis de Análise. In: SIGNORINI, Inês, (org.) *et al.* **Situar a língua(gem) situada 1**. São Paulo, Parábola, 2008. p. 117-148.

SILVA, Paulo Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Paulo Tadeu da. (org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, p. 11-29, 1995.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril, 1983.

SMITH, Anthony. **Nações e nacionalismo numa era global**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Gramática do Tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. The Future of the World Social Forum. The work of translation. **Development**, v.48. n.2, p. 15-22, 2005.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **A Critique of Postcolonial Reason**: Toward a History of the Vanishing Present. Cambridge.MA: Harvard University Press, 1999.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para internacionalização do currículo: do discurso à prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. (org.). **Internacionalização do currículo**: educação – interculturalidade – cidadania global. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

STALLIVIERI, Luciane. Gestão da Cooperação e da Internacionalização da Educação Superior. In: **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**: a gestão do conhecimento e os novos modelos de universidade. Disponível em: <http://coloquio14.paginas.ufsc.br/files/2014/12/V-3-Prof%C2%AA-Luciane-Stallivieri.pdf>. 2014. 65 slides.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização do Ensino Superior**. V Fórum de Internacionalização da UNESP. 2016 Disponível em: <http://www.unesp>.

br/Home/arex/oprocessodeinternacionalizacaodaeducacaosuperiorlucianestallivieri.pdf. Acesso: 10 nov. 2019.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas**. Curitiba: Appris, 2017.

STALLIVIERI, Luciane. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. Educação Brasileira: **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, 2002.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa. Higher education and the modern/colonial global imaginary. **Cultural Studies Critical Methodologies**, v. 17, n. 3, out. 2016.

STERGIOU, Konstantinos; TSIKLIRAS, Athanassios. Global university rankings uncovered: introduction. ETHICS IN SCIENCE AND ENVIRONMENTAL POLITICS Ethics Sci Environ Polit. Ethics Sci Environ Polit 13: 59–64, May 2014 Disponível em: http://global.universityrankingsuncovered-introductionstergiou_tsikliras_guru.pdf Acesso em: 14 jan. 2019.

STERN, Phyllis Noerager; KRASSEN COVAN, Eleonor. Early grounded theory: Its processes and products. SCHREIBER, R. S.; STERN, P. (ed.). **Using grounded theory in nursing**. p. 17-34. New York: Springer. 2001.

STOKES, Philip. **Os 100 pensadores essenciais da filosofia**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage.1990

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage.1994.

STREITWIESER, Bernhard. **Internationalisation of Higher Education and Global Mobility**. Oxford: Symposium Books Ltd, 2014.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; SENA, Patty Emanoela Alves Gonçalves de. O papel social da universidade na formação do educador. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: Políticas, avaliação docente e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

TAYLOR, Charles. **Imaginários Sociais Modernos**. Portugal: Porto e Grafia, 2004.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

THERBORN, Göran. Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. **Sociologias**. 2001, n. 6, p. 122-169.

TODD, Sharon. **Learning from the Other**: levinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education. USA, State University of New York Albany, 2003.

TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2010.

TURPIN, Tim; IREDALE, Robyn; CRINNION, Paola. **The Internationalization of Higher Education**: Implications for Australia and its Education 'Clients', *Minerva* 40: 327-340.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR-CT, 2012.

VERTOVEC, S. Superdiversity and its implications. **Ethnic and Racial studies**. v. 30, n. 6. 2007, p. 1024-1064.

VIEIRA, Rosilene; LIMA, Manolita Correia. A busca pelo selo "universidade classe do mundo" e os rankings acadêmicos globais pioneiros. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, 97-116. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7704/5616>. Acesso em: 6 fev. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **The Psychology of Art**. MIT Press: London, 1974. (1924)

WÄCHTER, Bernd. An introduction: Internationalization at home in context. **Journal of Studies in International Education**, v. 7, n. 1, 2003, p. 5-11.

WARREN, Carol. Qualitative Interviewing. In: WARREN, Carol. (ed.) *Handbook of Interviewing*. Thousand Oaks: Sage, p. 83-101, 2002.

WERTHEIM, Margaret. **The Pearly Gates of Cyberspace**: A History of Space from Dante to the Internet. Sydney: Doubleday, 1999.

WILLIAMS, Cen. **An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education**. Doctoral thesis, University of Wales, Bangor. 1994.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Trad. Christian Matheus Herrera. Bookman: Porto Alegre, 2015.

ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros. **O processo de internacionalização no Ensino Superior brasileiro**: um estudo de caso sobre a Universidade Estadual do Paraná. Tese (doutorado). Orientador: Ron Martinez. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2018.

ZHAO, Kang; BIESTA, Gert J. Lifelong learning between "East" and "West": Confucianism and the Reflexive Project of the Self. **Interchange**, v. 42/1, p. 1-20, 2011.

APÊNDICE 1: INSTITUIÇÕES PARCEIRAS, ABRANGÊNCIA DE PROGRAMAS E VIGÊNCIA

Instituições parceiras por país parceiro			
PAÍS	INSTITUIÇÃO	ABRANGÊNCIA	VIGÊNCIA
ALEMANHA	<u>Beuth Hochschule für Technik Berlin</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	<u>Helmholtz-Zentrum Dresden-Rossendorf</u>	projetos de pesquisa conjunta; intercâmbio de pesquisadores e estudantes	2018
	<u>Technische Hochschule Ingolstadt</u>	intercâmbio de estudantes, professores, pesquisadores e pessoal administrativo; pesquisa conjunta; colaboração e participação em eventos acadêmicos; cursos de curta duração; programas de graduação e pós-graduação	2021
	<u>Universität Leipzig*</u> *Observação: restrito à Faculdade de Ciências do Esporte	intercâmbio de estudantes, docentes e outros colaboradores; organização de eventos acadêmicos conjuntos; projetos de pesquisa conjunta; publicações	2019
	<u>Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	<u>Hochschule Mannheim</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	<u>Hochschule München</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	<u>Westfälische Hochschule Zwickau</u>	intercâmbio de professores e estudantes; desenvolvimento de cursos conjuntos; projetos de pesquisa conjunta	2021
	<u>Hochschule Furtwangen</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2022
	<u>Technische Universität Dresden</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2023
BÉLGICA	<u>ECAM Brussels Engineering School</u>	intercâmbio de estudantes	2020
Dinamarca	<u>University of Southern Denmark</u>	intercâmbio de estudantes	2022

ESPANHA	<u>Universidad de Almería</u>	intercâmbio de informações; publicação conjunta; colaboração em projetos de interesse comum	2020
	<u>Universidad de Córdoba</u>	formação de pessoal; intercâmbio de pessoal; projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico; projetos e atividades de pós-graduação; estudos sobre a gestão institucional; publicações conjuntas; consultorias; estágios; intercâmbio de informações; formação de redes temáticas; projetos de desenvolvimento de processos e produtos para aplicação nas comunidades	2020
	<u>Universitat de Girona</u>	Abrangência: intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2019
	<u>Universidad de León</u>	intercâmbio de professores e estudantes; pesquisa conjunta; participação em eventos acadêmicos; intercâmbio de informações; cursos de curta duração	2020
	<u>Universidad de Málaga</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2019
	<u>Universidade de Santiago de Compostela</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2018
	<u>Universidad de Valladolid</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores, pessoal administrativo e estudantes; organização de atividades docentes conjuntas; projetos de pesquisa e/ou inovação	2021
	<u>Universitat Politècnica de Catalunya</u>	intercâmbio de professores e pesquisadores	2020
	<u>Universidad de La Laguna</u>	intercâmbio de alunos e pessoal acadêmico, científico e administrativo; cooperação científica e tecnológica; programas/projetos de cooperação; participação em eventos; intercâmbio de bibliografia, materiais e exposições.	2022
França	<u>Universidad de Granada</u>	Abrangência: intercâmbio de docentes e pesquisadores.	2022
	<u>École d'ingénieurs-généralistes</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2021

	<u>Institut polytechnique LaSalle Beauvais</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2020
	<u>Université de Lorraine, Telecom Nancy</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2020
	<u>Université d'Orléans</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; cotutela de teses; estágios; intercâmbio de informações e publicações; publicações conjuntas; organização de eventos científicos	2020
	<u>Université de technologie de Compiègne</u>	Abrangência: intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes	2018
	<u>Université d'Angers</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; implementação de projetos conjuntos de pesquisa; promoção de eventos científicos e culturais; intercâmbio de informações e publicações acadêmicas	2022
	<u>École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes</u>	programa de intercâmbio de estudantes para dupla diplomação em Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção e Engenharia de Materiais	2021
	<u>Université de technologie de Troyes</u>	Intercâmbio de estudantes e professores; pesquisa conjunta; cotutela de teses	2022
	<u>École des Mines de Saint-Étienne</u>	intenção de desenvolver cooperação	2021
	<u>Groupe INSA (Institut National des Sciences Appliquées)</u>	intercâmbio de professores e estudantes; projetos de pesquisa; eventos acadêmicos; cursos de curto e longo prazos; intercâmbio de informações	2022
	<u>Institut national polytechnique de Toulouse</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; pesquisa conjunta; desenvolvimento de cursos conjuntos; educação continuada; realização de seminários e conferências; assistência técnica e intercâmbio tecnológico	2021
Holanda	<u>Institut polytechnique de Grenoble</u>	Abrangência: intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; realização de seminários, simpósios, conferências; publicações conjuntas	2022
	<u>University of Twente</u>	intercâmbio de professores, pesquisadores e pessoal administrativo; intercâmbio de estudantes para atividades de pesquisa	2021

	Fontys University of Applied Sciences	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; intercâmbio de material instrucional, publicações e atividades acadêmicas de interesse	Indeterminada
Irlanda	Limerick Institute of Technology	Abrangência: intenção de desenvolver cooperação em áreas de interesse comum	2019
	Institute of Technology Tallaght	intenção de desenvolver cooperação em áreas de interesse comum	2020
Itália	International Center for Relativistic Astrophysics Network	Abrangência: intercâmbio de professores, técnicos e estudantes; apoio científico e cultural; pesquisa conjunta; outras ações de cooperação em áreas de interesse mútuo Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" Abrangência: intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; intercâmbio de informações e publicações científicas; participação em eventos; desenvolvimento de programas de titulação conjunta Observação: restrito à Faculdade de Medicina e Cirurgia da Tor Vergata e ao Departamento de Educação Física da UTFPR-CT, Campus Curitiba	2022
	Università degli Studi di Bergamo	intercâmbio de professores e estudantes	2020
	Università degli Studi di Roma "La Sapienza"	Abrangência: intercâmbio de professores, estudantes e pessoal administrativo; projetos de pesquisa; intercâmbio de informações e publicações científicas; desenvolvimento de cursos conjuntos; participação em eventos	2018
	Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"	Abrangência: intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; intercâmbio de informações e publicações científicas; participação em eventos; desenvolvimento de programas de titulação conjunta Observação: restrito ao Departamento de Educação Física da UTFPR-CT, Campus Curitiba	2019
Polônia	Lodz University of Technology	intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes Observação: restrito ao Instituto de Bioquímica Técnica da TUL e ao DAQBI-PPGCTA da UTFPR-CT, Campus Curitiba	2020
		intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; supervisão de estágios; cursos	2022

	<u>Silesian University of Technology</u>	conjuntos; dupla diplomação; cotutela; atividades de gestão de interesse mútuo	
PORTUGAL	<u>Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa</u>	Abrangência: intercâmbio de estudantes	2020
	<u>Instituto Terra e Memória</u>	pesquisa; cooperação técnica; projetos conjuntos; intercâmbio de pessoal acadêmico; intercâmbio de estudantes de pós-graduação; intercâmbio de documentação e informação	2020
	Instituto Politécnico de Beja	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	Instituto Politécnico de Bragança	projetos de pesquisa; estudos de pós graduação ou pesquisa; intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes; intercâmbio de informações organizacionais e acadêmicas; promoção de eventos acadêmicos; intercâmbio e difusão de material bibliográfico; outras ações de interesse comum	2023
	<u>Instituto Politécnico de Castelo Branco</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2021
	<u>Instituto Politécnico do Cávado e do Ave</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2019
	<u>Instituto Politécnico de Coimbra</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2019
	<u>Instituto Politécnico da Guarda</u>	intercâmbio de professores e estudantes	2020

APÊNDICE 2: ACORDOS DE DUPLA DIPLOMAÇÃO

PAÍS	UNIVERSIDADE	CURSOS/CAMPUS
ARGENTINA	Universidad Nacional de Misiones	Engenharia Florestal /Dois Vizinhos
	<u>Universidade Tecnológica Nacional</u>	Engenharia de Produção /Ponta Grossa; Engenharia Mecânica /Ponta Grossa
FRANÇA	<u>Université de Technologie de Compiègne</u>	Engenharia Química/Apucarana; Engenharia de Alimentos /Campo Mourão, Francisco Beltrão e Medianeira; Engenharia Ambiental/ Francisco Beltrão, Londrina, Medianeira e Campo Mourão; Engenharia Mecânica /Cornélio Procópio, Guarapuava, Londrina, Pato Branco e Ponta Grossa; Engenharia de Produção /Medianeira, Ponta Grossa e Londrina; Engenharia Eletrônica/Cornélio Procópio, Campo Mourão, Ponta Grossa, Toledo.
	<u>Université de Technologie de Troyes</u>	Engenharia Mecânica; Engenharia de Produção
	École Nationale d'Ingénieurs de Tarbes	Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais.
	<u>Institut National des Sciences Appliquées de Lyon</u>	Engenharia Civil /Curitiba, Pato Branco e Toledo; Engenharia Elétrica/Cornélio Procópio, Medianeira e Pato Branco; Engenharia Eletrônica/Campo Mourão, Cornélio Procópio, Ponta Grossa, Toledo/ Engenharia de Produção/Londrina, Ponta Grossa e Medianeira; Engenharia Mecânica/Cornélio Procópio, Guarapuava, Londrina, Pato Branco e Ponta Grossa; Engenharia da Computação/Cornélio Procópio, Pato Branco e Toledo; Engenharia de Materiais /Londrina.
	<u>Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse</u>	Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrônica, Engenharia da Computação, Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos
		Agronomia/Pato Branco; Ciência da Computação/Campo Mourão, Medianeira; Ciências Contábeis/Pato Branco; Engenharia de Alimentos /Campo Mourão

PORTUGAL	<u>Instituto Politécnico de Bragança</u>	e Medianeira; Engenharia Ambiental / Londrina, Medianeira e Campo Mourão; Engenharia Civil / Pato Branco e Guarapuava, Engenharia Eletrônica/ Campo Mourão e Toledo; Engenharia Química/ Ponta Grossa, Apucarana, Londrina; Engenharia Mecânica /Cornélio Procópio, Guarapuava e Pato Branco; Zootecnia/Dois Vizinhos.
	<u>Instituto Politécnico do Porto</u>	Administração /Pato Branco; Ciências Contábeis /Pato Branco; Engenharia Civil /Campo Mourão; Engenharia Elétrica /Cornélio Procópio; Engenharia Eletrônica / Campo Mourão e Ponta Grossa; Engenharia Mecânica /Guarapuava e Ponta Grossa.
	<u>Instituto Politécnico de Setúbal</u>	Ciência da Computação /Medianeira.
	<u>Instituto Politécnico de Viana do Castelo</u>	Ciências Contábeis /Pato Branco.
	<u>Instituto Politécnico do Cávado e do Ave</u>	Ciências Contábeis /Pato Branco.

APÊNDICE 3: PEC-G E PAÍSES PARCEIROS

Africa do Sul

- África do Sul
- Angola
- Argélia
- Benin
- Botsuana
- Cabo Verde
- Camarões
- Costa do Marfim
- Egito
- Gabão
- Gana
- Guiné Bissau
- Guiné Equatorial
- Mali
- Marrocos
- Moçambique
- Namíbia
- Nigéria
- Quênia
- República Democrática do Congo
- República do Congo
- São Tomé e Príncipe
- Senegal
- Tanzânia
- Togo
- Tunísia

América Latina e Caribe

- Antígua e Barbuda
- Argentina
- Barbados
- Bolívia
- Chile
- Colômbia
- Costa Rica
- Cuba
- El Salvador
- Equador
- Guatemala
- Guiana
- Haiti
- Honduras
- Jamaica
- México
- Nicarágua
- Panamá
- Paraguai
- Peru
- República Dominicana
- Suriname
- Trinidad & Tobago
- Uruguai
- Venezuela

Ásia

- China
- Índia
- Irã
- Líbano
- Paquistão
- Síria
- Tailândia
- Timor-Leste
- Turquia

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS



A REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCENTES, PESQUISADORES E CORPO ADMINISTRATIVO ENVOLVIDOS NA GESTÃO DO PROCESSO NA UTFPR-CT

BOAS VINDAS, JUSTIFICATIVA E ESCLARECIMENTOS

A finalidade deste documento é coletar informação acerca do processo de Internacionalização em duas universidades federais: UTFPR-CT (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e UFPR (Universidade Federal do Paraná). O foco da pesquisa está em delinear o conceito de internacionalização que professores, pesquisadores e corpo administrativo evidenciam se expressarem as crenças inerentes ao tema no que diz respeito ao curso de Letras em ambas as universidades.

Certifico que suas respostas serão tratadas com toda a confidencialidade. Apesar de seu nome ser pedido na primeira página, é importante salientar que, durante tabulação e subsequente análise dos dados, um número será colocado no lugar do nome para identificar o documento e essa parte será removida, assegurando, assim, que a informação coletada não será divulgada em hipótese alguma.

Sua participação foi especialmente pensada pelo seu envolvimento com o tema. Em aproximadamente 15 minutos, sua contribuição será relevante não só para a fase preliminar de pesquisa, mas também para os estudos futuros.

Muito obrigada pela cooperação!

INSTRUÇÕES

Esse formulário não constitui um teste: não há alternativas certas e erradas. A sinceridade das respostas vão garantir o sucesso da investigação. São 4 seções. Todas têm instruções específicas e uma delas inclui exemplo.

Se desejar, poderá receber o resultado da interpretação dessa coleta de dados.

Reitero o agradecimento.

I HÁ TRÊS OU MAIS ALTERNATIVAS EM CADA QUESTÃO. CIRCULE APENAS UMA OU COMPLETE, QUANDO FOR O CASO.

1. Meu tempo de atuação na área de Internacionalização está entre:
 - (a) 1 a 2 anos
 - (b) 3 a 4 anos

- (c) 5 a 6 anos
 - (d) 7 a 9 anos
 - (e) outro: Quanto tempo?
2. Qual grau de importância você dá ao Processo de Internacionalização?
 - (a) Baixo
 - (b) Médio
 - (c) Elevado
 3. Quem põe mais pressão para o processo de internacionalização?
 - (a) Alunos
 - (b) Professores
 - (c) Gestores/administração
 - (d) Pesquisadores
 - (e) outro:
 4. A maior parte da *expertise* que tenho sobre o processo de Internacionalização provém de
 - (a) interesse pessoal
 - (b) cursos de formação particulares
 - (c) cursos de formação patrocinados pela gestão da IES
 - (d) outro:.....
 5. Ao formular a política de internacionalização, a IES onde estou privilegia parcerias que
 - (a) oferecem programas de reciprocidade
 - (b) cabem nos recursos financeiros disponíveis
 - (c) oferecem proximidade geográfica
 - (d) estão em lugares onde se fala Inglês
 - (e) outro:
 6. O processo de internacionalização tem mais dificuldade em
 - (a) promover a exportação de produtos educacionais nacionais
 - (b) desenvolver a sensibilidade e a compreensão cultural
 - (c) contribuir para a ampliação da competitividade (científica, tecnológica, econômica)
 - (d) incluir disciplinas relacionadas ao currículo brasileiro
 - (e) oferecer condições de adquirir notabilidade curricular.
 - (f) outro:
 7. Dentre os riscos que a internacionalização pode trazer, o mais sério é
 - (a) comercialização do conhecimento
 - (b) multiplicação de diplomas estrangeiros sem reconhecimento acadêmico
 - (c) fuga de cérebros

(d) convalidação de currículo

(e) falta de competência na língua estrangeira

(e) outro:

II Veja a tabela com afirmativas a seguir. Marque com um ☒ o espaço correspondente à opinião que melhor indique o grau de sua concordância ou discordância em relação a cada uma delas.

Por exemplo: • **Livros didáticos são desnecessários.** Se você acha que a afirmação é verdadeira, porém exagerada, marque '*concordo parcialmente*'

AFIRMATIVAS	Não tenho opinião	Discordo parcialmente	Discordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. A Internacionalização desvaloriza IES brasileiras.					
2. Há carência de gestores formados na área de Internacionalização.					
3. A Internacionalização privilegia a mobilidade discente para países estrangeiros.					
4. A Internacionalização contribui para a elevação da qualidade acadêmica de nosso país.					
5. O processo de internacionalização deve envolver parcerias com IES internacionais de notabilidade.					
6. A política de internacionalização tem objetivos especificados por documentos na IES onde trabalho.					
7. As decisões relativas ao processo de internacionalização da IES devem partir dos gestores que compõem a comissão de internacionalização.					
8. As parcerias priorizam Universidades de países de língua inglesa.					
9. Os gestores do processo de internacionalização de minha instituição têm formação na área.					
10. A falta de <i>expertise</i> na área dificulta o andamento do processo em minha IES.					
11. A Internacionalização agrega ao indivíduo e não à Instituição.					

III. ASSINALE A(S) ALTERNATIVA(S) QUE COMPLETA(M) A SENTENÇA

- A política de Internacionalização da educação na IES brasileira deve

<input type="checkbox"/>	a) exigir Exames de Proficiência no idioma da IES estrangeira
<input type="checkbox"/>	b) buscar currículos semelhantes
<input type="checkbox"/>	c) convalidar as disciplinas
<input type="checkbox"/>	d) preparar para requisitos para a IES estrangeira
<input type="checkbox"/>	e) preencher brechas curriculares locais
<input type="checkbox"/>	f) atender às necessidades da IES estrangeira
<input type="checkbox"/>	g) Incentivar publicações internacionais
<input type="checkbox"/>	h) outra:.....

IV. ASSINALE QUAL (QUAIS) DESSES ÓRGÃOS VOCÊ RELACIONA COM O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM SUA IES DE ORIGEM.

- (a) AIU ▪ Associação Internacional de Universidades
- (b) FAUBAI ▪ Fórum das Assessorias das Universidades brasileiras para Assuntos Internacionais.
- (c) BIRD ▪ Banco Mundial
- (d) RUF ▪ Ranking Universitário Folha para a Internacionalização
- (e) OCDE ▪ Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica
- (f) IESALC ▪ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
- (g) UNESCO ▪ Organização das Nações Unidas para a Educação
- (h) CINDA ▪ Centro Interuniversitário de Desenvolvimento
- (i) outro:.....

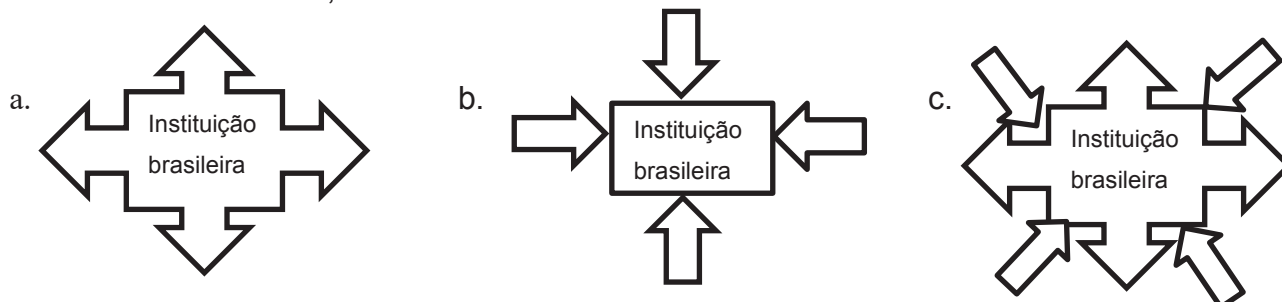
V. MARQUE *SIM* , *NÃO* ou *NÃO SEI*.

Quanto à internacionalização do setor educacional. . .	Sim	Não	Não sei
1.Temos professores de outros países compondo nosso corpo docente.			
2.Temos alunos de outros países compondo nosso quadro discente.			
1 3.Quando acordos são fechados, traduzimos os documentos para eles se tornarem 2 Internacionais.			

4.Garantimos que haja estudantes internacionais de diferentes religiões.			
3 5.Há informação tanto para aqueles que pretendem ser enviados da IES brasileira quanto para os que pretendem acolhimento nela.			
6.Há parcerias de pesquisa com universidades internacionais.			
7.As políticas de emissão alunos são mais fortes.			
8.O número de alunos enviados supera aquele de acolhidos.			
9.A mobilidade educacional é um processo hegemônico.			
10.A possibilidades de mobilidade a países de língua espanhola é menos procurada.			
11.A Internacionalização no setor educacional é um processo acessível a todos os alunos, pesquisadores e professores			
12.Há um departamento para tratar da Internacionalização na IES onde trabalho.			

VI. CIRCULE QUAL IMAGEM REPRESENTA SUA VISÃO DE 'INTERNACIONALIZAÇÃO'

COMO PROCESSO, PENSANDO NA DINÂMICA DO CONHECIMENTO.



Nome:..... Data:/...../2015

Instituição: UFPR ou UTFPR-CT Setor: Cargo:.....

Qual a sua relação com a gestão e implementação do processo de internacionalização da educação em sua instituição?:.....

.....

Caso queira receber o resultado desta pesquisa envie e-mail para bety.pazello@gmail.com

Se quiser registrar comentários, aproveite o espaço abaixo. Garanto que ele serão muito bem-vindo

APÊNDICE 5: ROTEIRO DA ENTREVISTA

A REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO ENTRE DOCENTES DA UTFPR-CT

► Esta entrevista será gravada. Antes da entrevista, propriamente, dita, alguns esclarecimentos. Seu propósito é coletar os dados referentes ao processo de Internacionalização do Ensino Superior, mais especificamente da UTFPR-CT, para minha tese de doutorado. Vamos falar um pouco sobre a Internacionalização do Ensino superior. Suas características, operacionalização e impacto.

► Inicie dizendo:

1. seu nome,
2. tempo na universidade,
3. departamento ao qual pertence e
4. disciplina(s) que leciona.

► Leia as perguntas e responda na sequência. São 11 no total.

1. O processo de internacionalização está presente na UTFPR-CT?
2. Em caso afirmativo, como soube desse processo?
3. Que características fazem a universidade 'internacional'? Em outras palavras, quais ações ou iniciativas a tornam 'internacional'?
4. Existe um departamento da Internacionalização?
5. Há políticas de internacionalização da UTFPR-CT?
6. Há alunos internacionais na instituição? Em caso afirmativo, de que país e em que curso?
7. Há aluno(s) da UTFPR-CT estudando em universidades fora do Brasil? Em caso afirmativo, de que curso ele(s) é/ são?
8. Quais as expectativas inerentes ao processo de internacionalização?
9. Quais vantagens percebe?
10. Há desvantagens?
11. Qual é a maior dificuldade do e no processo de internacionalização?